

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANA PAULA DE CARVALHO

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO  
PARANAENSE: O ALUNO COM DEFICIÊNCIA EM FOCO**

CURITIBA  
2012

ANA PAULA DE CARVALHO

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO  
PARANAENSE: O ALUNO COM DEFICIÊNCIA EM FOCO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de Políticas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Laura Ceretta Moreira.

CURITIBA  
2012

Catálogo na Publicação  
Aline Brugnari Juvenêncio – CRB 9ª/1504  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Carvalho, Ana Paula de  
Políticas de educação especial no ensino médio público  
paranaense: o aluno com deficiência em foco / Ana Paula de  
Carvalho. – Curitiba, 2012.  
196 f.

Orientadora: Profª. Drª. Laura Ceretta Moreira  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação,  
Universidade Federal do Paraná.

1. Educação especial – Paraná. 2. Deficientes – Educação.  
3. Ensino médio – Paraná. 4. Política e educação. I. Título.

CDD 371.9



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## PARECER

Defesa de Dissertação de **ANA PAULA DE CARVALHO** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, DR<sup>a</sup> LAURA CERETTA MOREIRA, DR<sup>a</sup> ROSÂNGELA GAVIOLI PRIETO e DR<sup>a</sup> TAIS MOURA TAVARES, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **"POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO PARANAENSE: O ALUNO COM DEFICIÊNCIA EM FOCO"**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
DR <sup>a</sup> LAURA CERETTA MOREIRA	<i>[Assinatura]</i>	<i>aprovada</i>
DR <sup>a</sup> ROSÂNGELA GAVIOLI PRIETO	<i>[Assinatura]</i>	<i>aprovada</i>
DR <sup>a</sup> TAIS MOURA TAVARES	<i>[Assinatura]</i>	<i>aprovada</i>

Curitiba, 23 de março de 2012.

*[Assinatura]*

**Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva**  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Matr.: 125429

*A Rosana, Beto, Gabi, João, Diogo e  
Prince que nessa ordem entraram em  
minha vida.*

*Pelo amor que têm por mim e por terem  
me ensinado a amar.*

## **AGRADECIMENTOS**

Entendo que a folha de agradecimento em uma dissertação é a prova de que o trabalho realizado depende de muito mais pessoas do que, especificamente, do autor que a assina.

Assim, agradeço a uma força maior que aqui nomeio Deus, pelos momentos que pensei em desistir e consegui, com Sua ajuda, recomeçar.

Ao meu marido, Diogo de Andrade, que teve uma paciência ímpar durante as minhas (não poucas) crises. Pelo incentivo, carinho, auxílio o meu sincero muito obrigada.

Agradeço, também, aos meus pais e irmãos pelo apoio nessa caminhada de graduação e mestrado, por acreditarem em mim quando eu, muitas vezes, já não podia acreditar.

Aos meus queridos(as) amigos(as) e familiares que estiveram próximos nesse momento, principalmente: Arlete Zilli, Cleo Kuhn, Déh Wosniak, Denise Matos, Érica Rodrigues, Gabi Schinaider, Gi Pereira, João Neto, Ju Subirá, Kelvy, Lili Salles, Ma Ramos, Ro Seger, Simony, Tefa Angioletti e Taty Cruz – faltam-me palavras para expressar a importância de cada um, mas agradeço por compreenderem minhas ausências e incentivarem a realização desse trabalho.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Laura C. Moreira, a quem estou ligada desde o início da graduação, serei eternamente grata por toda disposição e subsídio, principalmente, pela confiança na minha capacidade de desenvolver esse estudo.

A Tais Tavares, membro da banca de qualificação e defesa, que “previu” que eu cursaria o mestrado já no segundo ano da graduação. Muito obrigada pelas contribuições e pelas vezes que me socorreu.

A prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela G. Prieto, também membro da banca de qualificação e defesa, pelas respeitáveis contribuições que enriqueceram esse trabalho.

A Capes que possibilitou o desenvolvimento dessa pesquisa.

Ao PPGE/ UFPR pela oportunidade.

Ao pessoal do Inep pelos esclarecimentos.

Ao pessoal da Seed pelo auxílio.

O debate relativo à inclusão continua atual porque, de fato, ao discutir inclusão, discute-se uma utopia e não uma meta a ser implementada em um tempo preestabelecido. Discute-se, sim, uma perspectiva, um movimento de colocar-se em uma certa direção, suportando as instabilidades de um caminho que se sabe, em princípio, que será incompleto.

Claudio Roberto Baptista

## RESUMO

Este estudo buscou, principalmente, elucidar como os alunos com deficiência física, intelectual, visual (cegueira/ baixa visão), múltipla e auditiva, com surdez e surdocegueira, matriculados no ensino médio, têm sido contemplados pelas políticas de educação especial. Sendo assim, intentou-se analisar textos normativos publicados em âmbito nacional e no Paraná, sobretudo a partir da década de 1990, que tratam da educação especial e do ensino médio. Para tanto, em um primeiro momento, foram apresentadas considerações sobre a trajetória histórica da educação especial e do ensino médio no contexto legislativo brasileiro, sendo que também foi possível realizar uma breve retomada sobre esse histórico, considerando-se, especificamente, o contexto paranaense. Para a análise dos textos normativos publicados em âmbito nacional e no Paraná, sobretudo a partir da década de 1990, os seguintes indicadores de análise foram elencados: (1º) Conceituação/ concepção do ensino médio e da educação especial; (2º) População-alvo do ensino médio e da educação especial nos documentos; (3º) Serviços de educação especial, com a intenção de perceber, principalmente, as garantias de acesso e permanência do alunado com deficiência no ensino médio, sendo necessário transitar por campos como as previsões específicas para o ensino fundamental e para as instituições especializadas. Também, realizou-se uma análise dos Microdados do Censo Escolar (2007, 2008 e 2009) disponibilizados pelo Ministério da Educação / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, na qual se buscou elucidar como está ocorrendo o acesso e a permanência de alunos com deficiência do ensino fundamental ao médio, considerando-se dados nacionais e paranaenses por rede de ensino. Observou-se que a educação especial e ensino médio têm marcas de uma democratização tardia que permeiam até hoje a conceituação/ concepção dessa etapa e modalidade da educação básica. Os Microdados analisados também revelaram uma descontinuidade nos estudos dos alunos com deficiência do ensino fundamental ao médio, principalmente quando se considera os primeiros anos do ensino fundamental, ocasionando um baixo número de alunos com deficiência que chega a ingressar no ensino médio. Esse quadro é ainda mais excludente quando são considerados os dados paranaenses. Assim, em síntese, foi possível perceber que ensino médio tem debilidades próprias até mesmo no plano normativo e que essas ocasionam reflexos particulares quando considerados os alunos com deficiência.

Palavras-chave: Educação Especial. Ensino Médio. Paraná. Políticas.



## **ABSTRACT**

This study sought mainly to elucidate how students with physical, intellectual, visual (blindness/ low vision), multiple and hearing deficit, with deafness and deafblindness, enrolled in high school, have been covered by special education policies. Therefore, an attempt to analyze normative texts published nationwide and in the state of Paraná, especially since the 1990s, dealing with special education and high school. To do so, at first, considerations were made on the historical trajectory of special education and high school in the context of Brazilian legislator, and were also possible to perform a brief resume on the history, considering specifically the context of Paraná. For the analysis of normative texts published nationwide and in Paraná, especially since the 1990s, the following analysis indicators were listed: (1st) conceptualization / conception high school and special education, (2nd) Target Population documents, (3th) Educational services special, with the intent to understand, especially the guarantees of access and permanency of students with disabilities in high school, being necessary to move through research fields as the specific predictions for elementary schools and specialized institutions. Also, there was an analysis of Microdados do Censo Escolar (microdata from the School Census) (2007, 2008 and 2009) provided by the Ministério da Educação – MEC (Ministry of Education) / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – Inep (National Institute of Educational Studies Anísio Teixeira), which aimed to elucidate how is occurring the access and permanency of students with disabilities from elementary to high school, considering national and state data and by type of school. It was observed that the special education and high school have marks of late democratization which permeate until today the conceptualization/ conception of that stage and this type of education. The microdata analysis also revealed a discontinuity in the studies of students with disabilities from elementary to high school, especially when one considers the first years of elementary school, causing a low number of students with disabilities who come to join the high school. This picture is even more exclusionary when considering data from Paraná. So, in summary, it was revealed that high school even has its own weaknesses on the legislative level and that these individuals cause reflexes when considering students with disabilities.

**Keywords:** Special Education. High School. Paraná. Policies.

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS INICIAIS EFETIVADAS POR SÉRIE – BRASIL.....	61
GRÁFICO 2 – NÚMERO DE MATRÍCULAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO MÉDIO. BRASIL 2007-2010.....	62
GRÁFICO 3 – BRASIL: TOTAL DE MATRÍCULAS NA 1ª SÉRIE/ 2º ANO DO EF (2007) E NA 4ª SÉRIE/ 5º ANO DO EF (2010).....	67
GRÁFICO 4 – BRASIL: MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA 1ª SÉRIE/ 2º ANO DO EF (2007) E NA 4ª SÉRIE/ 5º ANO DO EF (2010).....	67
GRÁFICO 5 – BRASIL: TOTAL DE MATRÍCULAS NA 4ª SÉRIE/ 5º ANO DO EF (2007) E NA 5ª SÉRIE/ 6º ANO DO EF (2008).....	69
GRÁFICO 6 – BRASIL: MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA 4ª SÉRIE/ 5º ANO DO EF (2007) E NA 5ª SÉRIE/ 6º ANO DO EF (2008).....	69
GRÁFICO 7 – BRASIL: TOTAL DE MATRÍCULAS NA 5ª SÉRIE/ 6º ANO DO EF (2007) E NA 8ª SÉRIE/ 9º ANO DO EF (2010).....	71
GRÁFICO 8 – BRASIL: MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA 5ª SÉRIE/ 6º ANO DO EF (2007) E NA 8ª SÉRIE/ 9º ANO DO EF (2010).....	71
GRÁFICO 9 – BRASIL: TOTAL DE MATRÍCULAS NA 8ª SÉRIE/ 9º ANO DO EF (2007) E NO 1º ANO DO EM (2008).....	73

GRÁFICO 10 – BRASIL: MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA 8ª SÉRIE/ 9º ANO DO EF (2007) E NO 1º ANO DO EM (2008).....	73
GRÁFICO 11 – BRASIL: TOTAL DE MATRÍCULAS NO 1º ANO DO EM (2008) E NO 3º ANO DO EM (2010).....	75
GRÁFICO 12 – BRASIL: MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NO 1º ANO DO EM (2008) E NO 3º ANO DO EM (2010).....	75
GRÁFICO 13 – PARANÁ: TOTAL DE MATRÍCULAS NA 1ª SÉRIE/ 2º ANO DO EF (2007) E NA 4ª SÉRIE/ 5º ANO DO EF (2010).....	109
GRÁFICO 14 – PARANÁ: MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA 1ª SÉRIE/ 2º ANO DO EF (2007) E NA 4ª SÉRIE/ 5º ANO DO EF (2010).....	109
GRÁFICO 15 – COMPARAÇÃO BRASIL E PARANÁ: DIFERENÇA NO TOTAL DE MATRÍCULAS E NAS MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO PERCURSO DO GRUPO 1.....	110
GRÁFICO 16 – PARANÁ: TOTAL DE MATRÍCULAS NA 4ª SÉRIE/ 5º ANO DO EF (2007) E NA 5ª SÉRIE/ 6º ANO DO EF (2008).....	112
GRÁFICO 17 – PARANÁ: MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NA 4ª SÉRIE/ 5º ANO DO EF (2007) E NA 5ª SÉRIE/ 6º ANO DO EF (2008).....	112
GRÁFICO 18 – COMPARAÇÃO BRASIL E PARANÁ: DIFERENÇA NO TOTAL DE MATRÍCULAS E NAS MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO PERCURSO DO GRUPO 2.....	113
GRÁFICO 19 – PARANÁ: TOTAL DE MATRÍCULAS NA 5ª SÉRIE/ 6º ANO DO EF (2007) E NA 8ª SÉRIE/ 9º ANO DO EF (2010).....	115

GRÁFICO 20 – PARANÁ: MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA 5ª SÉRIE/ 6º ANO DO EF (2007) E NA 8ª SÉRIE/ 9º ANO DO EF (2010).....	115
GRÁFICO 21 – COMPARAÇÃO BRASIL E PARANÁ: DIFERENÇA NO TOTAL DE MATRÍCULAS E NAS MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO PERCURSO DO GRUPO 3.....	116
GRÁFICO 22 – PARANÁ: TOTAL DE MATRÍCULAS NA 8ª SÉRIE/ 9º ANO DO EF (2007) E NO 1º ANO DO EM (2008).....	118
GRÁFICO 23 – PARANÁ: MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NA 8ª SÉRIE/ 9º ANO DO EF (2007) E NO 1º ANO DO EM (2008).....	118
GRÁFICO 24 – COMPARAÇÃO BRASIL E PARANÁ: DIFERENÇA NO TOTAL DE MATRÍCULAS E NAS MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO PERCURSO DO GRUPO 4.....	119
GRÁFICO 25 – PARANÁ: TOTAL DE MATRÍCULAS NO 1º ANO DO EM (2008) E NO 3º ANO DO EM (2010).....	121
GRÁFICO 26 – PARANÁ: MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NO 1º ANO DO EM (2008) E NO 3º ANO DO EM (2010).....	121
GRÁFICO 27 – COMPARAÇÃO BRASIL E PARANÁ: DIFERENÇA NO TOTAL DE MATRÍCULAS E NAS MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO PERCURSO DO GRUPO 5.....	122

## LISTA DE SIGLAS

AEE	– Atendimento Educacional Especializado
APAE	– Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
Cademe	– Campanha Nacional da Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
Caedv	– Centro de Atendimento Educacional Especializado na Área de Deficiência Visual
Caes	– Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez
CAP	– Centro de Apoio Pedagógico
CAQ	– Custo Aluno/a-Qualidade
Cas	– Centro de Apoio aos Profissionais da Educação de Surdos
CEB	– Câmara de Educação Básica
CEE	– Conselho Estadual de Educação
Celem	– Centros de Línguas Estrangeiras Modernas
Enesp	– Centro Nacional de Educação Especial
CF/88	– Constituição Federal de 1988
Conae	– Conferência Nacional de Educação
Corde	– Coordenadoria Nacional para Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência
CESB	– Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CNEC	– Campanha Nacional de Educação dos Cegos
DCNEM	– Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DEE	– Departamento de Educação Especial
Deein	– Departamento de Educação Especial e Inclusiva
DESE	– Departamento de Educação Supletiva e Especial
EC	– Emenda Constitucional
EF	– Ensino Fundamental
EM	– Ensino Médio
Fundeb	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

Hz	– Hertz
IBC	– Instituto Benjamin Constant
INES	– Instituto Nacional de Educação de Surdos
Inep	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB/61	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961
LDB/96	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996
Libras	– Língua Brasileira de Sinais
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
NAPNE	– Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais
NEE	– Necessidades Educacionais Especiais
NRE	– Núcleo Regional de Educação
PL	– Projeto de Lei
PNAD	– Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	– Plano Nacional de Educação
PR	– Paraná
Saeb	– Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
Secad	– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Secadi	– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Seneb	– Secretaria Nacional de Educação Básica
Seed	– Secretaria de Estado da Educação
Seesp	– Secretaria de Educação Especial
Sesp	– Secretaria de Educação Especial
Sued	– Superintendência da Educação
Tils	– Tradutor e Intérprete de Libras/ Língua Portuguesa
UFPR	– Universidade Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO LEGISLADOR</b> .....	22
<b>2 O PARTO DA MONTANHA: OUTRAS RELAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ENSINO MÉDIO</b> .....	48
2.1 APROXIMAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ENSINO MÉDIO.....	48
2.2 DOS IMPACTOS DA EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59: OFERTA DO ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	57
2.3 (DES)CONTINUIDADE NOS ESTUDOS NA TRAJETÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL AO MÉDIO: UMA ANÁLISE INICIAL DO TOTAL DE MATRÍCULAS E DAS MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EFETIVADAS EM ÂMBITO NACIONAL.....	63
2.4 SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	78
<b>3 A BUSCA DA INTERFACE ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ENSINO MÉDIO NO PARANÁ</b> .....	91
3.1 CONTEXTUALIZANDO O PARANÁ.....	91
3.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ E ALGUMAS RELAÇÕES COM O ENSINO MÉDIO.....	92
3.3 APROXIMAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ENSINO MÉDIO NOS TEXTOS NORMATIVOS PARANAENSES: CONCEITUAÇÃO E ACESSO.....	98
3.3.1 Conceituação/ concepção da educação especial e do ensino médio nas definições normativas do Paraná.....	99
3.3.2 Ensino médio e educação especial nos textos normativos paranaenses: a quem se direcionam?.....	103
3.4 (DES)CONTINUIDADE NOS ESTUDOS NA TRAJETÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL AO MÉDIO: UMA ANÁLISE INICIAL DO TOTAL DE MATRÍCULAS E DAS MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EFETIVADAS NO PARANÁ.....	106

<b>4 SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS TEXTOS NORMATIVOS E NOS RELATÓRIOS PUBLICADOS PELA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ.....</b>	<b>127</b>
4.1 SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL OFERTADOS AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO DO PARANÁ.....	131
4.1.1 Serviços de educação especial: escolas e classes especiais.....	132
4.1.2 A oferta dos serviços de educação especial no ensino médio regular no Paraná.....	135
4.1.2.1 Centros de Atendimento Especializado no Paraná.....	143
4.2 ANÁLISE DOS RELATÓRIOS PRODUZIDOS PELA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ.....	149
4.2.1 Serviços de educação especial: relatórios dos departamentos de educação básica e de educação especial e inclusiva.....	151
4.2.1.1 Escolas e classes especiais: ações relatadas pelo Departamento de Educação Especial e Inclusiva.....	163
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>168</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>174</b>
DOCUMENTOS NACIONAIS.....	182
DOCUMENTOS ESTADUAIS.....	188



## INTRODUÇÃO

A intenção deste estudo foi buscar aproximações possíveis entre as políticas de ensino médio e de educação especial, tanto em âmbito nacional, como paranaense, sobretudo, em seus textos normativos. Principalmente, apreendendo as garantias que contemplam os alunos com deficiência matriculados no ensino médio.

Ao realizar um balanço da produção sobre a temática, foi possível perceber que existem diversos estudos que retratam a situação dos alunos população-alvo da educação especial matriculados no ensino fundamental<sup>1</sup>. Recentemente, também surgiram pesquisas acerca desse alunado que frequenta o ensino superior brasileiro<sup>2</sup>. No entanto, há um vácuo em relação ao ensino médio, pois foram encontrados apenas seis estudos que abordam a temática<sup>3</sup>.

Sobre os estudos que se remetem aos alunos com deficiência matriculados no ensino médio, esclarece-se que, em síntese, as dissertações desenvolvidas por Dias (2004), Cavalcanti (2007), Sudré (2007), Barros (2008) e Cruz (2011) se caracterizaram por trazerem diagnósticos complicados da nomeada inclusão que está ocorrendo em escolas de ensino médio, sendo que essas pesquisas foram desenvolvidas no Distrito Federal, em Natal/ Rio Grande do Norte, na Grande São Paulo (SP), na Região Metropolitana de Campinas/ SP e em Ribeirão Preto/ SP,

---

<sup>1</sup> Dentre eles destaca-se: Júlio R. Ferreira, 2003; Dulce B. de Almeida, 2005; Rosana Glat, Márcia D. Pletsch e Rejane de S. Fontes, 2006; Claudia Gomes e Altemir J. G. Barbosa, 2006; Zinole Helena M. Leite, 2006; Claudio R. Baptista, Ana Carolina Christofari e Simone G. Andrade, 2007; Katia R. M. Caiado e Adriana L. F. de Laplane, 2008; Helena V. Sardagna, 2009; Sílvia M. F. Melleti, 2009; Marilda M. G. Bruno, 2010; Ana Dorziat, 2010.

<sup>2</sup> Dentre eles destaca-se: Miguel C. M. Chacon, 2001; José G. S. Bueno, 2002; Laura C. Moreira, 2004; Cleonice M. Pellegrini, 2006; Denise M. Castanho, 2007; Marilú M. Pereira, 2007; Susie de A. C. Alcoba, 2008; Maria A. Almeida e Sabrina F. Castro, 2009; Noemi N. Ansay, 2009.

<sup>3</sup> Para obter dados mais precisos sobre os estudos realizados foram consultadas as seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, bibliotecas virtuais das universidades públicas brasileiras, banco de teses da CAPES, ANPED e Scielo. Foram utilizadas as seguintes palavras-chave: “inclusão” / “diversidade” / “educação especial” / “necessidades educacionais especiais” / “necessidades especiais” / “deficientes” ligadas alternadamente com “ensino médio” / “adolescentes”/ “jovens”. Foram encontrados, somente, os seguintes estudos: Sueli de S. Dias, 2004; Ana M. L. Cavalcanti, 2007; Elaine C. Sudré, 2007; Wanda M. B. Barros, 2008; Laura C. Moreira; Tais M. Tavares, 2008; Rosângela A. S. da Cruz, 2011.

respectivamente<sup>4</sup>. Moreira e Tavares, em um artigo publicado em 2008, também discutiram sobre essa realidade no Paraná, especificamente em Curitiba e na Região Metropolitana.

Entretanto, nenhum desses estudos se propõe a analisar os documentos normativos paranaenses, nesse sentido, explicita-se que os objetivos deste estudo foram os seguintes:

#### Objetivo geral

- ✓ Analisar textos normativos publicados em âmbito nacional e estadual, sobretudo a partir da década de 1990, que tratam da educação especial e do ensino médio, buscando-se, principalmente, elucidar como os alunos com deficiência física, intelectual, visual (cegueira/ baixa visão<sup>5</sup>), múltipla e auditiva, surdez<sup>6</sup> e surdocegueira, matriculados no ensino médio, têm sido contemplados pelas políticas de educação especial.

#### Objetivos específicos

- ✓ Analisar os textos normativos, tanto nacionais quanto paranaenses, utilizando os seguintes indicadores: Conceituação/ concepção do ensino médio e da educação especial; População-alvo dos documentos; e Serviços de educação especial;
- ✓ Discutir, por meio dos Microdados do MEC/ Inep, como está ocorrendo acesso e a permanência de alunos com deficiência do ensino fundamental ao médio;

---

<sup>4</sup> Esses estudos serão retomados no Capítulo 2, p. 83.

<sup>5</sup> No Decreto 5.296, art. 5º, (BRASIL, 2004b), a deficiência visual se subdivide em “cegueira” e “baixa visão” e é assim definida: “cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos foi igual ou menor que 60º, ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores”.

<sup>6</sup> Considerando os Estudos Surdos, ao referir-se aos sujeitos usuários de Libras (Língua Brasileira de Sinais) utilizar-se-á a nomenclatura “surdo” e não “deficiente auditivo”, pois os estudos consideram que o termo “deficiente” se remete a um caráter terapêutico em uma perspectiva que ressalta a falta/ ausência da audição, enquanto o termo surdo tem um caráter sociocultural, no qual se enfatiza a diferença em vez da deficiência. Nas palavras de Nídia L. Sá (2006, p.1): “Os Estudos Surdos se lançam na luta contra a interpretação da surdez como deficiência, contra a visão da pessoa surda enquanto indivíduo deficiente, doente e sofredor, e, contra a definição da surdez enquanto experiência de uma falta”.

- ✓ Averiguar que aspectos estão ocasionando o reduzido número de alunos com deficiência matriculados no ensino médio.

Explicita-se que os documentos normativos foram analisados sendo compreendidos como uma unidade que “[...] permite acesso ao discurso para compreender a política” (Eneida O. SHIROMA, Roselane F. CAMPOS e Rosalba M. C. GARCIA, 2005, p. 13). Contudo, elucida-se que “[...] toda ação pública, em qualquer nível que seja, e qualquer que seja o domínio a que se refere, entra no campo da análise das políticas públicas” (Pierre MULLER; Yves SUREL, 2002, p. 12).

Para a análise empreendida, considerou-se a política como um constructo social e de pesquisa, sendo que a questão central desse trabalho não foi, simplesmente, indagar se “existe” ou não uma política delineada para os alunos com deficiência no ensino médio. Para além dessa questão, procurou-se “[...] interrogar sobre os mecanismos de construção da ação pública nesses setores” (MULLER; SUREL, 2002, p. 13). Assim, tendo em vista que as políticas de educação especial, sobretudo a partir da década de 1990, estiveram voltadas, principalmente, ao alunado com deficiência matriculado nos primeiros anos do ensino fundamental e em escolas especiais, foi preciso transitar nesses campos também.

De acordo com a discussão de Shiroma, Campos e Garcia (2005), os textos políticos são passíveis de análise e é por meio da desconstrução e percepção de inconsistências nos mesmos que se pode entendê-los. Dessa forma, os seguintes indicadores para a análise dos documentos normativos nacionais e estaduais foram elencados:

- (1º) Conceituação/ concepção do ensino médio e da educação especial;
- (2º) População-alvo dos documentos;
- (3º) Serviços de educação especial<sup>7</sup>.

No primeiro indicador, procurou-se responder à seguinte questão: como o ensino médio e a educação especial estão conceituados/ concebidos nos

---

<sup>7</sup> Entende-se os serviços de educação especial como todo atendimento voltado à complementação, suplementação e substituição dos serviços educacionais comuns. Bem como, incluem-se nessa categoria, os recursos humanos e materiais que podem ser ofertados ao alunado público-alvo da educação especial.

documentos normativos nacionais e paranaenses? Intentando, dessa forma, expor, em que medida, a organicidade e as finalidades, das políticas propostas, contribuem com a intersecção entre essa etapa e modalidade de ensino. Com o segundo indicador, questionou-se a quem essa etapa e modalidade são direcionadas na documentação analisada, ou seja, qual o seu público-alvo. Fazendo uso do terceiro indicador, debruçou-se sobre os serviços de educação especial previstos para complementar, suplementar e substituir os serviços educacionais comuns, visualizando em medida esses contemplam o aluno com deficiência no ensino médio. O currículo também foi um indicador que permeou a análise, com a intenção de expor em que medida o mesmo tem sido mais acolhedor ou menos excludente.

De acordo com os dados oficiais do Ministério da Educação (MEC)/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no Paraná, em 2010, apenas cerca de 0,45% dos alunos matriculados no ensino médio faziam parte da população-alvo<sup>8</sup> da educação especial. Esse contingente, quando consideradas as matrículas efetivadas no ensino fundamental, chegava a 2,69%.

Tendo em vista o baixo percentual de alunos da educação especial matriculados no ensino médio, por meio da coleta dos Microdados disponibilizados pelo MEC/ Inep, buscou-se observar a continuidade nos estudos do ensino fundamental ao médio, fazendo uso das matrículas totais e de alunos com deficiência, tanto em âmbito nacional, como em âmbito estadual.

Em princípio teve-se como intenção realizar uma série histórica, entretanto, os dados disponibilizados pelo MEC/ Inep não contam com a mesma disposição em períodos anteriores a 2007. Por isso não é possível realizar uma série histórica do acesso e continuidade do aluno com deficiência que tivesse ingressado em 1999 e concluído em 2010. Sendo que, a variável utilizada nesse estudo, na qual se contabiliza as matrículas de alunos com deficiência por série, foi inserida somente em 2007<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> A coleta de dados do MEC/ Inep, considera como público-alvo da educação especial os alunos que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.

<sup>9</sup> Salienta-se que a partir desse ano o aluno, também, passou a ser unidade básica de coleta no Censo do MEC/ Inep (BRASIL, 2007c). Os dados passaram a ter critérios mais rígidos a partir desse ano também, assim, após 2007 é possível ampliar variáveis de análise no censo, mas as variáveis que já haviam sido incluídas não podem ser retiradas, propiciando maior possibilidade comparativa entre os dados agregados depois dessa data.

Dessa forma, nesse trabalho, debruçou-se sobre os Microdados do Censo Escolar (2007, 2008 e 2010), disponibilizados pelo MEC/ Inep, referentes ao total de matrículas e às de alunos com deficiência efetivadas nos seguintes percursos: 1ª série/2º ano<sup>10</sup> (2007) à 4ª série/ 5º ano (2010); 4ª série/ 5º ano (2007) à 5ª série/ 6º ano (2008); 5ª série/ 6º ano (2007) à 8ª série/ 9º ano (2008); 8ª série/ 9º ano (2007) ao 1º ano do ensino médio (2008); e 1º ano (2008) ao 3º ano (2010) do ensino médio. Intentou-se, dessa forma, ilustrar como está ocorrendo a continuidade nos estudos dos alunos com e sem deficiência no ensino fundamental e no ensino médio e elucidar os períodos de evasão mais acentuada que ocasionam o ínfimo número de alunos com deficiência matriculados no ensino médio.

Tendo em vista que os dados disponíveis apresentam somente o número de matrículas efetivadas em cada série, as matrículas registradas no final de cada período não consideram somente a demanda que havia sido contabilizada no início dos períodos em análise, pois, contemplam também matrículas de alunos que haviam evadido ou sido retidos.

É importante elucidar que esses dados de acesso, em certa medida, evidenciam os impactos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996 (LDB/96). Pois, grande parte dos alunos matriculados nos períodos em análise ingressou na educação na básica após a homologação dessa lei.

Em linhas gerais, este trabalho será delineado a partir dos capítulos sintetizados a seguir:

No primeiro capítulo foram retomados alguns fatos históricos da educação brasileira, dando-se maior enfoque às ações referentes à educação especial, também foram apresentados os sete textos constitucionais aprovados no contexto brasileiro e aspectos da história do ensino médio, com a intenção de elucidar a

---

<sup>10</sup> Na Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006) foi garantida a duração de nove anos para o ensino fundamental, iniciando-se aos seis anos de idade. No art. 5, na mesma lei, definiu-se que os municípios, os estados e o Distrito Federal teriam o prazo de até 2010 para implementar o ensino fundamental de nove anos. Assim, a fim de computar os dados, somou-se as matrículas da 1ª série do ensino fundamental de oito anos (que ainda estava em vigência em muitos estados) com as matrículas do 2º ano do ensino fundamental de nove anos (no qual os alunos têm idade correspondente à 1ª série do ensino fundamental de oito anos). Procedeu-se da mesma maneira com os dados correspondentes a outras séries/ anos.

descontinuidade nas políticas educacionais brasileiras, principalmente, quando se considera a etapa correspondente ao ensino médio e a educação especial.

O segundo capítulo apresentou as possíveis relações entre a educação especial e o ensino médio, sendo que o mesmo está dividido em quatro eixos. A saber, no primeiro eixo, valendo-se, principalmente dos seguintes documentos: LDB/96 (BRASIL, 1996a), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM/98 (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b) trabalhou-se com os indicadores: Conceituação do ensino médio e da educação especial e População-alvo dos documentos. No segundo eixo desse capítulo, foram apresentadas considerações sobre os impactos da Emenda Constitucional (EC) nº 59. No terceiro eixo, trabalhou-se com os Microdados do Censo Escolar (2007, 2008 e 2010), sendo consideradas as matrículas totais e de alunos com deficiência efetivadas em todo Brasil. No quarto eixo, retomando-se os documentos normativos utilizados no primeiro eixo, buscou-se compreender as garantias do aluno com deficiência no ensino médio utilizando-se o seguinte indicador para a análise: serviços de educação especial.

No terceiro capítulo, buscou-se apresentar a interface entre o ensino médio e a educação especial nos textos normativos publicados pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) e pela Secretaria de Estado da Educação (Seed), ambos do Paraná. Para tanto, o mesmo está subdividido em quatro eixos. No primeiro, há uma contextualização do estado paranaense, seguido, do segundo eixo, que apresenta uma breve retomada histórica da educação especial, com algumas referências ao histórico do ensino médio no Paraná. No terceiro eixo, valendo-se de uma série de documentos normativos paranaenses<sup>11</sup>, realizou-se uma análise utilizando os seguintes indicadores: Conceituação do ensino médio e da educação especial e População-alvo dos documentos. No último eixo desse capítulo, realizou-se uma

---

<sup>11</sup> Selecionou-se os seguintes documentos: Sistema Estadual de Ensino (PARANÁ, 1964), ainda em vigência; Deliberação nº 09/01 (PARANÁ, 2001) e Instrução Conjunta nº 01/09 (PARANÁ, 2009c) que preveem questões de acesso ao ensino médio; e Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008e; 2008f; 2008g; 2008h; 2008i; 2008j; 2008l; 2008m; 2008n; 2008o; 2008p; 2008q; 2008r; 2008s). No que se refere, especificamente, à educação especial, selecionou-se os seguintes textos normativos: Deliberação nº 02/03 (PARANÁ, 2003) que estabelece as normas para a educação especial; Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006b); e Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009d).

apreciação dos Microdados do Censo Escolar (2007, 2008 e 2010), utilizando, especificamente, o total de matrículas e as de alunos com deficiência efetivadas no Paraná, bem como realizou-se uma comparação com o contexto nacional.

No quarto capítulo, elucidou-se aspectos dos serviços de educação especial no Paraná, para tanto o mesmo está subdividido em dois eixos: sendo que, no primeiro eixo, foram analisados documentos normativos paranaenses<sup>12</sup>, já no segundo, foram analisados os relatórios publicados pelos departamentos e diretorias da Seed<sup>13</sup>, principalmente os publicados pelo Departamento de Educação Básica (DEB) e pelo Departamento de Educação Especial e Inclusiva (Deein).

É importante ressaltar que, para a análise com o uso dos indicadores, buscou-se selecionar documentos publicados, sobretudo, a partir da década de 1990, sendo que no contexto paranaense a análise se pautou, principalmente, nos textos normativos publicados de 2003 a 2010, período da última gestão do Deein, contemplado no relatório analisado publicado por esse Departamento.

Observa-se, ainda, que a grande quantidade de documentos elencados para essa pesquisa se deveu, principalmente, à incessante busca de encontrar as garantias legais que favorecem (ou desfavorecem) o acesso e permanência dos alunos com deficiência matriculados no ensino médio.

Por fim, partindo do princípio que “[...] o conhecimento é o resultado da relação entre um sujeito que se empenha em conhecer e o objeto de sua

---

<sup>12</sup> Os seguintes documentos foram selecionados: Deliberações nº 06/06 e 03/08 (PARANÁ, 2006a; 2008a), Instruções nº 12/07, 021/08, 004/09 e 011/09 (PARANÁ, 2007; 2008c; 2009a; 2009b) e Resolução nº 5590 (PARANÁ, 2008d) que estabelecem o currículo para o ensino médio; e Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008e; 2008f; 2008g; 2008h; 2008i; 2008j; 2008l; 2008m; 2008n; 2008o; 2008p; 2008q; 2008r; 2008s). No que condiz, especificamente, à educação especial, selecionou-se os seguintes documentos: Deliberação nº 02/03 (PARANÁ, 2003), que estabelece as normas para a educação especial; Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006b); Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009d) e instruções que delimitam os serviços a serem ofertados aos alunos público alvo da educação especial (PARANÁ, 2004a; 2004b; 2008t; 2008u; 2008v; 2008w; 2008x; 2008y; 2008z; 2008aa; 2010).

<sup>13</sup> Relatório do Departamento de Educação Básica: Gestão 2007 a 2010. Volume 01 (PARANÁ, 2010a); Relatório do Departamento de Educação Básica: Gestão 2007 a 2010. Volume 02 (PARANÁ, 2010b); Relatório do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional: Gestão 2003 a 2010 (PARANÁ, 2010c); Relatório do Departamento de Educação e Trabalho: Gestão 2007 a 2010 (PARANÁ, 2010d); Relatório do Departamento da Diversidade: Gestão 2007 a 2010 (PARANÁ, 2010e); Relatório da Diretoria de Tecnologias Educacionais: Gestão 2007 a 2010 (PARANÁ, 2010f); Relatório da Diretoria de Políticas e Programas Educacionais: Gestão 2007 a 2010 (PARANÁ, 2010g).

preocupação” (Mirian L. CARDOSO, 1976, p. 05), considero<sup>14</sup> importante mencionar que durante minha formação inicial no curso de Pedagogia me dediquei aos estudos sobre educação especial, sendo bolsista pelo programa Licenciatura, em 2007, no espaço Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais da Universidade Federal do Paraná (UFPR - NAPNE) e estagiária no mesmo Núcleo em meados de 2008.

Contudo, o encontro direto com o objeto deste estudo ocorreu na participação no projeto de pesquisa intitulado “Caracterização dos alunos com necessidades educacionais especiais do ensino médio público de Curitiba e Região Metropolitana”<sup>15</sup>.

Ao participar do mapeamento deste alunado em Curitiba e na Região Metropolitana, ficou evidente quão ínfimo era o número de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)<sup>16</sup> matriculados na etapa do ensino médio. Pois, de acordo com os dados da pesquisa, em 2008, o percentual de alunos com NEE no ensino médio de Curitiba correspondeu a 0,22% do total de matrículas. Em 2009, este percentual correspondeu a 0,13%, em 7 cidades da Região Metropolitana de Curitiba<sup>17</sup>.

---

<sup>14</sup> Somente nessa parte do texto, na qual realizo uma apresentação pessoal, será utilizada a primeira pessoa.

<sup>15</sup> Número de registro do projeto de pesquisa no BANPESQ/ THALES: 2007021406.

<sup>16</sup> Educandos que apresentam NEE são aqueles que, durante o processo educacional, demonstram: a) dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica e aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; b) dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis; c) altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar (BRASIL, 2001b, p. 39).

<sup>17</sup> A pesquisa ocorreu nas seguintes cidades da Região Metropolitana: Araucária, Campina Grande do Sul, Cerro Azul, Doutor Ulysses, Fazenda Rio Grande, Quatro Barras e Tunas do Paraná.



Em decorrência das entrevistas realizadas por meio do referido projeto, também foi possível observar que, naquele período, a falta de uma proposta inclusiva nas escolas fez com que os professores trabalhassem com esses alunos sem apoio, orientação e metas claras.

Diante desses estudantes que têm expectativas, como quaisquer outros alunos, mas que padecem de uma exclusão histórica, de estigmatização, da fragilidade de políticas públicas e da possível carência de propostas orgânicas e consistentes, sentimos a necessidade de desenvolver esta pesquisa.

## **1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO LEGISLADOR**

O estudo das políticas de educação especial, tendo o aluno com deficiência matriculado no ensino médio em foco, é muito recente no Brasil. Isso se deve ao fato de que esse contingente esteve historicamente afastado da educação comum e que ainda enfrenta muitos desafios para conseguir ingressar, cursar com qualidade e, sobretudo, concluir a última etapa da educação básica.

A falta de centralidade e a descontinuidade são características presentes nas políticas brasileiras voltadas à educação. A esteira de políticas se torna mais precária ao tratar da educação especial e ao abordar o ensino médio e, ainda mais, quando se intenta realizar uma intersecção entre essa modalidade e etapa de ensino.

Para apresentar indícios dos aspectos descritos nos parágrafos anteriores, serão retomados alguns fatos históricos da educação, dando-se maior enfoque às ações referentes à educação especial. De forma concomitante serão apresentados os sete textos constitucionais aprovados no transcorrer da história brasileira e as principais regulamentações que decorrem dos mesmos e influenciam a trajetória da educação especial e do ensino médio. Em relação aos textos constitucionais, teve-se a intenção traçar a configuração da etapa de ensino que correspondia ao ensino médio em relação à etapa correspondente ao ensino fundamental, bem como foram buscados aspectos de atendimento aos alunos com deficiência.

Na primeira Constituição brasileira (BRASIL, 1824), homologada no Período Imperial, foram apresentados apenas dois itens em um único artigo sobre a educação. Dentre os 35 itens previstos no art. 179, mencionou-se: “A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos” (item XXXII) e “Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes” (item XXXIII).

Essa Constituição avança na medida em que prevê a instrução aos “cidadãos” que pretendem cursar a educação primária, entretanto João A. C. de Monlevade (1998) mostra que, apesar dessa determinação, não constou nessa Carta Magna uma forma de captação e destinação de recursos para fazer frente às suas despesas.

Denota-se que a educação primária foi garantida aos “cidadãos” e que dentre esses não estavam os negros escravizados, nem as mulheres, bem como era suspenso o exercício de direitos políticos “Por incapacidade physica, ou moral”, o que poderia, na época, intrinsecar a participação de pessoas com deficiência, principalmente, das que apresentassem deficiência mental.

Também, é importante mencionar que o Ato Adicional à Constituição de 1824 dividiu as responsabilidades sobre a oferta de ensino, ficando as províncias<sup>18</sup> responsáveis pelo ensino primário e secundário e o poder central, basicamente, pelo ensino superior (José M. de R. PINTO, 2002).

Quanto ao atendimento voltado às pessoas com deficiência, no Período Imperial, não foram contempladas nada mais que poucas iniciativas isoladas. No Segundo Reinado, em 1854, Dom Pedro II fundou no Rio de Janeiro o “Imperial Instituto dos Meninos Cegos”, atualmente denominado “Instituto Benjamin Constant (IBC)”. Já em 1857, fundou o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, igualmente no Rio de Janeiro, hoje designado “Instituto Nacional de Educação de Surdos” (INES). Segundo Marcos J. da S. Mazzotta (1996), essas ações particulares e isoladas atingiram apenas 0,22% da população de cegos e 0,15% dos surdos. Sobre as pessoas com deficiência mental, Gilberta Jannuzzi (1992) explicita que o Período Imperial se caracterizou por uma sociedade rural e desescolarizada, silenciando sobre esses sujeitos, simplesmente, escondendo aqueles que mais se distinguiram<sup>19</sup>.

Assim, no Período Imperial denotou-se uma preocupação incipiente com a educação, na qual, basicamente, o ensino secundário ficou à mercê das províncias que não tinham condições de financiar esse atendimento e a educação especial foi vinculada a ações isoladas que atingiram um contingente muito pequeno da população.

Em 1891, foi aprovada a Constituição Republicana (BRASIL, 1891). No que se refere à educação, essa era mais extensa do que a Constituição de 1824. Sendo que, no Cap. IV, art. 35, incisos 2º, 3º e 4º, foi previsto que:

---

<sup>18</sup> Atualmente estados.

<sup>19</sup> No Segundo Reinado, em 1874, o Hospital Estadual de Salvador (Bahia) iniciou o atendimento às pessoas com deficiência mental mais comprometidas (JANNUZZI, 1992). Também foi fundada, em 1887, a Escola México, no Rio de Janeiro. Além do atendimento dispendido aos alunos com deficiência mental, esta escola, sob a dependência administrativa estatal, atendia alunos com deficiência física e visual.

Art. 35 Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:

2º) animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais;

3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;

4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal (BRASIL, 1891).

Como é possível notar nessa Carta Maior não foi prevista a oferta de educação primária gratuita aos “cidadãos”, um direito que havia sido conquistado na Constituição de 1824 e que foi “esquecido” nesse momento (JANNUZZI, 1992). Entretanto, a mesma avança quando é mais incisiva quanto à oferta do ensino secundário, que continuou delegado aos estados. Nesse documento não há menções a quaisquer tipos de direitos reservados às pessoas com deficiência.

É importante notar que antes da década de 1930, de modo geral, foram poucas as ações voltas à educação. Maria Luisa S. Ribeiro (2001) elucida que nesse período, dois terços da população estavam excluídos da escola por completo, sendo que a etapa correspondente ao ensino médio havia tido uma tênue expansão dual, na qual os filhos da elite frequentavam a formação geral com caráter propedêutico<sup>20</sup> e os desfavorecidos se direcionavam aos cursos profissionalizantes. As pessoas com deficiência, nesse período, foram infimamente atendidas por ações assistencialistas.

A próxima Carta Magna foi promulgada em 1934 (BRASIL, 1934). Para Sofia L. Vieira (2008a, p. 12), a década de 1930 foi um momento rico para a educação, pois: “Vários estados deflagram reformas (Ceará, Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais)”. Ainda é importante mencionar que, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, que tratava de assuntos como saúde, esporte e meio ambiente.

Na Constituição de 1934, que contou com as discussões empreendidas na V Conferência Nacional de Educação, dedicou-se 17 artigos à educação, sendo que coube à União:

[...] “traçar as diretrizes da educação nacional” (art. 5º, XIX), “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados”, organizar e manter os sistemas educativos dos Territórios e manter o ensino secundário e

---

<sup>20</sup> O ensino propedêutico é voltado ao prosseguimento dos estudos em nível superior (Miriam ABRAMOVAY; Mary G. CASTRO, 2003).

superior no Distrito Federal (art. 150), assim como exercer “ação supletiva na obra educativa em todo País” (art. 150, “d” e “e”) (VIEIRA, 2008a, p. 12).

Na Carta Constitucional de 1934, parágrafo único, art. 150, estabeleceu-se as normas para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE). De acordo com as mesmas, o “ensino primário” deveria ser “[...] integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos”, já o “ensino educativo ulterior ao primário” teria “[...] tendência à gratuidade [...] a fim de o tornar mais acessível”. Estabelecendo-se, também, para a etapa correspondente ao ensino médio a: “[...] limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento [...]”, fator que poderia intrinsecar a realização de matrículas de pessoas com deficiência no sistema de ensino. Ressalta-se que o primeiro PNE, no Brasil, só foi aprovado em 2001.

É importante notar que essa Constituição (BRASIL, 1934) foi pioneira ao tratar da vinculação de receitas para a educação, cabendo à União e aos municípios aplicarem “[...] nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos” (art. 156).

Denota-se que nessa Constituição, as definições do ensino secundário se limitaram em estabelecer que a União deveria manter essa etapa no Distrito Federal. Também constou, dentre as normas para a elaboração do PNE, a “tendência a gratuidade” dessa etapa, porém, diga-se, de passagem, o plano não foi aprovado nesse período. Os serviços de educação especial não estavam presentes nessa Carta Maior, sendo que esse contingente ficou à mercê das poucas ações filantrópicas existentes. A saber, no final da década de 1920 e na de 1930 foram criadas oito instituições com esse caráter no Brasil<sup>21</sup>.

Três anos depois foi homologada a Constituição de 1937 (BRASIL, 1937). Para Vieira (2008a) esse texto apresentou orientação oposta à Carta Magna liberal de 1934, pois foi claramente inspirado em regimes fascistas europeus. Essa ruptura é notada, principalmente, no art. 129, quando até o ensino primário, apesar de ter

---

<sup>21</sup> Instituto Pestalozzi (Canoas-RS, 1926); Instituto de Cegos Padre Chico (São Paulo-SP, 1928) Instituto Sodalício da Sacra Família (Rio de Janeiro-RJ, 1929); Instituto Santa Terezinha (Campinas-SP, 1929); Instituto Pestalozzi (Minas Gerais-BH, 1932); Instituto dos Cegos do Recife (Recife-PE, 1935); Fundação Dona Paulina de Queiroz (São Paulo-SP, 1936); Instituto dos Cegos da Bahia (Bahia, 1936) (MAZZOTTA, 1996; BUENO, 1993).

sido considerado “obrigatório e gratuito”, apresenta um caráter de gratuidade parcial, pois seria exigida uma contribuição aos que quisessem cursar essa etapa e não pudesse alegar escassez de recursos. No art. 129 também foi fixado que:

A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais (BRASIL, 1937).

Assim, concorda-se com Vieira (2008a, p. 14) quando ela explicita que: “À idéia de gratuidade da Constituição de 1934 o texto de 1937 contrapõe uma concepção estreita e empobrecida [...] [na qual a] educação gratuita é, pois, a educação dos pobres”.

Há ausência de definições específicas sobre o ensino secundário com sentido propedêutico nessa Carta Constitucional, sendo que na mesma o enfoque recaiu sobre o ensino profissionalizante, afirmando-se no art. 129 que: “O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado” (BRASIL, 1937). Os serviços de educação especial não foram citados nessa Constituição.

Destaca-se que, em 1942, ocorreu a Reforma Capanema, nessa a educação secundária manteve a estrutura dual, contudo houve maior organização interna nos cursos propedêuticos (Maria L. P. B. FRANCO *et al.*, 2004)<sup>22</sup>.

Já a Constituição de 1946 (BRASIL, 1946) foi homologada retomando-se o espírito da Carta Maior de 1934. Indício disso é que no art. 166 decretou-se que: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”.

No art. 172, afirmou-se que: “Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar”. A respeito desse artigo, Rosita E. Carvalho (2007, p. 88) compreende que:

Embora sem deixar claro o sentido dos “necessitados”, nem à que assistência se refere, pode-se dizer que já havia a preocupação com

---

<sup>22</sup> A saber, a escola secundária propedêutica foi dividida em dois ciclos, sendo que no primeiro a cultura humanística era enfatizada, mas esse currículo incluía outras disciplinas também (matemática, física, química, biologia e ciências sociais). Já o segundo ciclo contava com propostas curriculares diferenciadas que eram vinculadas a cursos superiores. (FRANCO *et al.*, 2004).

a diferença. Havia também a compreensão de que o sistema educacional não pode ficar alheio à problemática de seus alunos. Uma idéia embrionária, talvez, do que hoje, mais de meio século depois, defendemos como a resposta educativa da escola, em atenção à diversidade.

Sandra M. Z. L. Sousa e Rosângela G. Prieto (2002, p. 129), ao se remeterem à citação de Carvalho (2007) reproduzida acima, destacam que, no art. 172 da Carta Constitucional de 1946, não se contemplou, precisamente, o direito à educação especial.

Na Constituição de 1946, art. 168, inciso II, também ficou assim definido: “[...] o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos”. Assim, pelo expresse, o ensino secundário público não foi contemplado com a “tendência a gratuidade”, que constava na Constituição de 1934, sendo direcionado, somente, aos desfavorecidos, empregando-se a essa etapa a gratuidade relativa que o ensino primário havia sido submetido na Carta Magna de 1937.

Na Carta Maior de 1946, assim como na homologada em 1934, ficou determinado, no art. 169, que: “Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino”. Note-se que na Constituição de 1937 não foram explicitados mecanismos de financiamento da educação.

Nesse sentido, enquanto há indícios normativos da luta pelo financiamento educação pública no Brasil, havendo oscilação quanto à verba destinada à educação entre definições mais e menos nítidas, o atendimento às pessoas com deficiência ocorreu até esse período, principalmente, por ações ligadas à filantropia, sendo que na década de 1940 foram criadas, aproximadamente, 11 instituições com esse caráter<sup>23</sup>. Como explicita Bueno (1993), esse quadro contribuiu para que a educação especial se situasse no campo da benemerência e não do direito.

---

<sup>23</sup> Instituto dos Cegos de São Rafael (Taubaté-SP, 1940); Instituto dos Cegos de Santa Luzia (Porto Alegre-RS, 1941); Lar-Escola São Francisco (São Paulo-SP, 1943); Instituto dos Cegos do Ceará (Fortaleza-CE, 1943); Instituto Paranaense dos Cegos (Curitiba-PR, 1944); Instituto dos Cegos da Paraíba (João Pessoa-PB, 1944); Instituto Pestalozzi (Rio de Janeiro-RJ, 1945); Instituição Beneficente Nosso Lar (São Paulo-SP, 1946); Instituto Santa Inês (Belo Horizonte, 1947); Instituto dos Cegos do Brasil Central (Uberaba-MG, 1948); Instituto dos cegos de Lins (São Paulo-SP, 1948) (MAZZOTTA, 1996; BUENO, 1993).

Assim, em síntese, nas décadas de 1930 e 1940, a educação especial esteve delegada a ações assistencialistas, enquanto o ensino secundário apresentou, principalmente, caráter dual, dividido entre a educação propedêutica para os “ricos” e profissional para os “pobres”. Também é importante mencionar que a ruptura ocasionada pela Constituição de 1937, mesmo na Carta Maior de 1946, deixou marcas no que se refere ao ensino secundário, sendo que, essa etapa permaneceu com uma gratuidade relativa, direcionada, apenas, aos alunos desfavorecidos.

Na década de 1950 é possível notar alguns avanços nessa etapa e modalidade de ensino. Nesse sentido, em 1953, foi aprovada a Lei de Equivalência que realizou modificações a fim de permitir o acesso ao ensino superior para os alunos da educação profissional (FRANCO *et al.*, 2004).

Na década de 1950, também, foram tomadas as primeiras iniciativas oficiais nacionais referentes à educação das pessoas com deficiência (MAZZOTTA, 1996). Sendo que ocorreu, em 1957, a “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB)”. Oficializada pelo Decreto nº 42.728, a CESB surgiu por meio das influências do INES.

No ano seguinte emergiu, vinculada ao IBC, a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão”. Depois de um ano essa desvinculou-se do IBC e foi oficializada pelo Decreto nº 44.236, de 31 de maio de 1960, passando a se chamar “Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC)”. No mesmo ano da oficialização da Campanha dos cegos, foi organizada, nas gestões da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e Pestalozzi, a “Campanha Nacional da Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (Cademe)” (MAZZOTTA, 1996, p. 49-53).

Sobre essas Campanhas, Ana Paula H. Romero e Amélia K. Noma (2005, p. 01) relatam que as mesmas expressaram a tentativa de ampliação do atendimento às pessoas com deficiência, sendo que elas “[...] foram perdendo força, por conta de seu caráter filantrópico e pela pouca abrangência que tiveram. Em 1963 foram extintas pelo Governo Federal” (ROMERO; NOMA, 2005, p.3).

Por não se constituírem como uma prioridade governamental, essas campanhas não conseguiram expandir os atendimentos às pessoas com deficiência pelo viés público, havendo significativa participação da esfera privada, sendo que de



1950 a 1957 foram criadas cerca de sete instituições de caráter filantrópico<sup>24</sup>. A Lei de Equivalência, mesmo se configurando como um grande avanço normativo, abriu precedente para que determinados cursos realizassem exames de adaptação para ingresso no ensino superior<sup>25</sup>.

Em 1961, foi homologada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024 (LDB/61). Essa lei ficou em tramitação por 13 anos, para Sofia L. Vieira (2008b) duas polêmicas centrais polarizaram a atenção dos educadores durante os tramites do projeto, a saber, num primeiro momento o conflito foi centralização/ descentralização; e, posteriormente, o conflito centrou-se no público/ privado. A mesma autora esclarece que as polêmicas descritas acima influenciaram o texto da LDB/61 resultando “[...] um texto conciliatório, favorável aos interesses privados [...]” (VIEIRA, 2008b, p. 15).

Na LDB/61 assegurou-se que: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”. Quanto às etapas educacionais, essa lei contemplou a “educação pré-primária” (art. 23 e 24), o “ensino primário” (art. 25-32), a “educação de grau médio”, o “ensino secundário”, o “ensino técnico de grau médio”, o “ensino normal” (art. 33-61) e o “ensino superior” (art. 66-87). Garantindo a plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, e, inclusive, equiparando o ensino propedêutico ao profissional.

Na LDB/61, art. 88, definiu-se que: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961), demonstrando uma preocupação mais objetiva com a educação especial, sendo que a expressão “no que for possível” restringiu as definições dessa lei (CARVALHO, 2007).

No art. 89 da mesma há uma previsão de “tratamento especial, mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções” às iniciativas privadas consideradas eficientes pelos conselhos estaduais de educação. Como observa Mazzotta (1996),

---

<sup>24</sup> Associação de Assistência à Criança Defeituosa – AACD (São Paulo-SP, 1950); Escola Ephita (Curitiba-PR, 1950); Instituto Pestalozzi de (São Paulo-SP, 1952); Escola Luiz Braille (Pelotas-RS, 1952); Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (Rio de Janeiro-RJ, 1954); Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (Rio de Janeiro-RJ, 1954); Instituto Educacional São Paulo (São Paulo-SP, 1954) (MAZZOTTA, 1996; BUENO, 1993).

<sup>25</sup> Os cursos que realizavam exames de adaptação eram: normal, agrotécnico, técnico-comercial e industrial (FRANCO *et al.*, 2004).

não há uma definição da natureza dos serviços educacionais prestados pela iniciativa privada, nem mesmo estava previsto se os tais serviços deveriam se caracterizar como escolares. Além disso, o art. 89 parece ter incentivado a ampliação de instituições filantrópicas e assistenciais para o atendimento aos alunos com deficiência, contribuindo para que o Estado nacional, enquanto proponente e financiador de políticas públicas de educação, se isentasse consideravelmente nesse campo.

Para Mônica de C. M. Kassar (1998), essa lei imprimiu uma “marca” que, mesmo após a publicação da LDB/96, ainda se fazia presente nas normativas direcionadas ao público alvo da educação especial:

[...] manifesta-se em seu discurso que pode ser visto como ambíguo, pois, ao mesmo tempo em que se propõe o atendimento “integrado” na rede regular de ensino, delega às instituições sob administração particular a responsabilidade de parte do atendimento, através da “garantia” de apoio financeiro (KASSAR, 1998, p. 3).

Dessa forma, a autora ainda percebe que a distribuição de serviços que já ocorria pela criação de instituições sem fins lucrativos foi normatizada com a criação da LDB/61:

Analisando a proposta explicitada na Lei 4.024/61, podemos dizer que, já naquele momento, a educação especializada não seria assumida diretamente pelo Estado, ou seja, não se daria, em sua maioria, na escola pública, mas em instituições especializadas de caráter assistencial (KASSAR, 1998, p. 3).

Nesse sentido, sobre a LDB/61, pode-se denotar que ao menos do ponto de vista normativo a dualidade no ensino secundário foi amenizada, entretanto, a estrutura educacional dessa etapa não foi modificada. Já a educação especial, mesmo tendo sido contemplada por um texto normativo pela primeira vez, ao que parece, permaneceu vinculada a ações privadas e sem uma participação incisiva do Estado.

Quanto à Constituição de 1967 (BRASIL, 1967), apesar de ter sido aprovada no Período Militar, a mesma “[...] foi concebida num cenário em que a supressão das liberdades políticas ainda não atingira seu estágio mais agudo” (VIEIRA, 2008a, p. 17). Assim, no tocante à educação, essa Carta Maior não chegou a realizar uma ruptura quanto aos conteúdos tratados em constituições anteriores, definindo, no art. 168 que: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada

a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana”.

Determinou-se, também no art. 168, § 1º que o “[...] ensino será ministrado nos diferentes graus pelos poderes públicos”. Especificamente, quanto ao ensino primário, consta no inciso I do mesmo artigo que: “[...] o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimento primários oficiais”. Quanto à etapa correspondente ao ensino médio fixou-se, no inciso III, que: “[...] o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos [...]”.

Assim a etapa de escolarização correspondente ao ensino médio, quanto à gratuidade, continuou sendo direcionada, somente, aos que não tinham condições de financiá-la. E nessa Constituição ainda fixou-se que os alunos deveriam apresentar “efetivo aproveitamento”, o que poderia intrinsecar a permanência do alunado com deficiência nessa etapa. Também, é preciso elucidar que na Constituição de 1967 não constaram as previsões de educação especial já tratadas na LDB/61.

Em 1971, foi aprovada a Lei nº 5.692, que fixou as diretrizes e bases nacionais para o ensino de 1º e 2º grau. Para Vieira (2008a), essa lei teve como principal intenção a contenção da demanda de jovens na etapa média por meio da qualificação profissional técnica, tornando o ensino de 2º grau eminentemente profissionalizante. Nas palavras de Dagmar Zibas (2005b, p. 1069), a referida legislação: “[...] instituiu a profissionalização compulsória no ensino de 2º grau”.

Zibas (2005b) relata que as camadas médias resistiram em profissionalizar seus filhos já no ensino de 2º grau. Então, na década posterior, em 1982, foi aprovada a Lei nº 7.044 (BRASIL, 1982) que alterou os dispositivos da Lei nº 5.692/1971 referentes à profissionalização obrigatória no ensino de 2º grau e expressou, principalmente, “[...] a esperada vitória dos segmentos médios em favor de seu objetivo de garantir um percurso escolar mais longo para seus filhos” (ZIBAS, 2005b, p. 1070).

Contudo, apesar dessa reviravolta, considera-se que em um espaço tão curto de tempo pouco se alterou nessa etapa de ensino, nas palavras de Franco *et al.* (2004, p. 16):

As escolas de tradição técnica continuaram a oferecer cursos profissionalizantes à clientela neles interessada e as escolas de tradição propedêutica usaram todos os recursos possíveis para burlar a irrealista lei de 1971 e continuaram preparando seus alunos para enfrentar os exames vestibulares de ingresso às universidades.

Sobre a educação especial, na Lei nº 5.692/1971, definiu-se, no art. 9º, que: “[...] os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial [...]” (BRASIL, 1971). Percebe-se que nessa lei não consta definições mais específicas sobre “tratamento especial” a ser ofertado.

Nota-se que não há referência específica aos alunos com deficiência visual e auditiva, isso ocorreu porque, nesse período, as deficiências visual e auditiva estavam inclusas na categoria deficiência física. Nesse sentido, Sousa e Prieto (2002, p. 135) explicitam que na Lei nº 5.692/71, a “[...] classificação ‘física’ refere-se tanto aos problemas de ordem físico-motora como à cegueira (cegos e visão subnormal ou baixa visão) e à surdez (surdos e hipoacúsicos), ou seja, à deficiências sensoriais”. Ainda sobre o público-alvo da educação especial, percebe-se que a contemplação dos alunos que “[...] se encontram em atraso considerável” gerou bastante confusão e encaminhamentos de alunos para classes especiais cujas dificuldades escolares não tinham nenhuma relação com deficiência. A esse respeito Carvalho (2007, p. 68) considera que:

Nesse caso em particular, a confusão gerada foi enorme e, ainda hoje, sentem-se os efeitos da interpretação, ao pé da letra, desse texto, porque esses aprendizes são, indevidamente, encaminhados para classes especiais sem serem, necessariamente, deficientes.

Nesse sentido, é possível perceber que tanto o ensino de 2º grau como a educação especial, que já careciam de uma identidade mais delineada, foram ainda mais defasados com a Lei de ensino de 1971. Pois essa lei não trouxe definições mais específicas quanto ao “tratamento especial” a ser dispendido ao público-alvo da educação especial, sendo nebulosa, inclusive, sobre a abrangência desse público, bem como tornou o ensino de segundo grau eminentemente profissionalizante. Caráter que foi modificado apenas com a aprovação da Lei 7.044/1982.

Contudo, é relevante mencionar que a década de 1970 configurou-se como o primeiro período da história brasileira no qual a educação especial passou a se organizar de forma mais institucionalizada. Assim, ultrapassando o momento das

campanhas governamentais da década de 1950, em 1971, por meio da Portaria nº 86, foi criado um “Grupo Tarefa” vinculado ao Ministério da Educação e Cultura. Esse grupo teve como responsabilidade estudar a problemática da educação especial e trouxe ao Brasil o especialista norte americano James Gallagher que apresentou um relatório de estudos (MAZZOTTA, 1996).

O relatório do especialista estrangeiro e estudos do Grupo Tarefa contribuíram para que o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) fosse criado, em 1973. Logo após sua criação, o Cenesp elaborou suas diretrizes, estas, para Bueno (1993), decorreram de uma visão estreita que pode ser percebida no tratamento a-histórico dado ao termo “excepcionalidade”, bem como na percepção dos problemas da integração centrando-se, unicamente, nas questões ligadas às deficiências, não se considerando nem mesmo a distinção de classe social.

Em 1986, por meio do Decreto nº 93.613 o Cenesp foi transformado em Secretaria de Educação Especial (Sesp), sendo que a Sesp manteve basicamente a estrutura do referido Centro. No mesmo ano foi instituída a Coordenadoria Nacional para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência (Corde).

Sobre a década de 1970 até o período anterior à aprovação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), denotou-se que o ensino médio foi normatizado como eminentemente profissionalizante (BRASIL, 1971) e teve seu caráter modificado, aceitando novamente o ensino propedêutico (BRASIL, 1982), permanecendo, assim, a dualidade nessa etapa. A educação especial foi intimamente contemplada na Lei 5.692/1971, entretanto a criação de órgãos governamentais, na década de 1970, revelaram uma maior atenção do Estado para com essa modalidade.

Em 1988, foi homologada a CF/88 que ainda está em vigência. No que diz respeito à educação, essa Carta Magna é mais extensa do que todas as outras, apresentando 10 artigos específicos sobre o tema (art. 205-214). Vieira (2008a) elucida que a CF/88 expressa, no art. 206, inciso I, o princípio da “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Assim, percebe-se que outras Cartas Constitucionais haviam estabelecido deveres do Estado para com a educação, mas nenhuma havia avançado tanto quanto a CF/88.

Dentre os avanços da CF/88, destaca-se que o ensino fundamental, enquanto etapa obrigatória, passou a ser “direito público subjetivo” (art. 208, Parágrafo 1º) de todos. No mesmo artigo, inciso II, foi estabelecida a “[...] progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade” do ensino médio. Ainda que nesse momento o ensino

médio não tenha sido reconhecido como obrigatório, entende-se que o dispositivo configurou-se como um avanço sem precedente, pois se direcionou para uma etapa de ensino que, em quase todas as Constituições anteriores, teve sua gratuidade atrelada à condição financeira do estudante.

No mesmo art., inciso III, foi fixado que o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência” deveria ocorrer “preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Destaca-se que essa foi a primeira Constituição que tratou explicitamente da educação direcionada aos alunos com deficiência.

Sobre a organização institucional da educação especial, em 1990, a Sesp foi extinta, passando suas atividades para a Secretaria Nacional de Educação Básica (Seneb) que incluiu como um de seus órgãos o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE). Apesar da extinção da Sesp, a Corde continuou a existir e o DESE contou com a mesma para gerenciá-lo (MAZZOTTA, 1996).

Ainda em 1990, a Corde, que gerenciava o DESE, elaborou um documento intitulado “Proposta do Grupo de Trabalho”, instituído pela Portaria nº 6 de 22 de agosto de 1990. Para Mazzotta (1996), esse documento anuncia que, pela primeira vez, a educação especial é inserida no contexto da educação, evidenciando a nova configuração anunciada pela CF/88. Nas palavras do autor: “Fica aí patenteado, em documento oficial do próprio MEC, que, até então, ou seja, 1990 a educação especial esteve à margem do contexto da educação.” (MAZZOTTA, 1996, p. 108 e 109).

Em 1992<sup>26</sup>, a Secretaria de Educação Especial (Seesp) foi reativada contribuindo para que, em 1994, fosse aprovada a primeira Política de Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), esse documento teve como objetivo geral servir como:

[...] fundamentação e orientação do processo global da educação de pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades, criando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1994, p. 45).

---

<sup>26</sup> Nesse ano o Ministério da Educação e Cultura passou a ser Ministério da Educação e do Desporto. Sendo que, somente em 1995, o MEC passou a ser Ministério da Educação (PORTAL DO MEC. Disponível em: <  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2&Itemid=171](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=171)>.  
 Acesso em 19/01/2012).

Na Política de Nacional Educação Especial (BRASIL, 1994) a definição do processo de integração está assim expressa:

Processo gradual e dinâmico, que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educativa-escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, a crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola (BRASIL, 1994, p. 18).

Destaca-se também a definição do “Princípio da integração” que consta nos “Fundamentos Axiológicos” da citada Política (BRASIL, 1994):

Do ponto de vista operacional, o ideal da integração ocorre em níveis progressivos desde a aproximação física, incluindo a funcional e a social, até a instrucional (frequência à classe de ensino comum. (BRASIL, 1994, p. 38 e 39).

Assim, a integração seria um processo gradativo que oportunizaria a participação dos alunos na escola regular. Contudo, parece que esses alunos só ingressariam na escolar regular ao atingirem determinados níveis de aprendizagem. Nesse sentido, concorda-se com a definição de integração expressa por Rosalba M. C. Garcia (2004, p. 83):

[...] seriam integrados na educação básica aqueles sujeitos com diagnósticos de deficiências, altas habilidades e condutas típicas que conseguissem atingir níveis de desenvolvimento e condutas adequadas aos processos educacionais da escola regular. E aqueles que não obtivessem esses mesmos desempenhos não seriam integrados. Essa foi uma compreensão que se popularizou no meio educacional brasileiro, não sem polêmica [...]

Retomando as prescrições expressas na CF/88, elucida-se que em 1996, os incisos I e II do art. 208 da Constituição Cidadã tiveram suas redações modificadas com a EC nº 14 (BRASIL, 1996b). Os textos passam a ser: inciso I: “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” e II: “progressiva universalização do ensino médio gratuito”.

Como já foi mencionado anteriormente, o capítulo sobre educação aprovado na CF/88 é o mais extenso de todas as constituições brasileiras e o mesmo abriu caminhos para que uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fosse discutida. Mas, somente oito anos após a promulgação da CF/88, foi homologada a LDB/96, Lei nº 9.394, que ainda está em vigência. Em linhas gerais, a LDB/96:

Trata-se de um texto de 92 artigos, que apresenta os princípios, fins, direitos e deveres (arts. 1º a 7º); dispositivos sobre a organização da

educação nacional, aí incluindo as incumbências das diferentes esferas do Poder Público (arts. 8º a 20); níveis e modalidades de ensino – Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos E Educação Profissional (arts. 21 a 60); Profissionais da Educação (arts. 61 a 67); Recursos Financeiros (arts. 68 a 77); Disposições Gerais (arts. 78 a 86); e Disposições Transitórias (arts. 87 a 92). (VIEIRA, 2008, p. 20).

Na LDB/96, dedicou-se pela primeira vez, um capítulo à educação especial, para Júlio R. Ferreira (1998, p. 1) “[...] um capítulo exclusivo para a educação especial parece relevante para uma área tão pouco contemplada, historicamente, no conjunto das políticas públicas brasileiras”. O autor, ao discutir a LDB/96, logo depois de sua homologação, ainda destaca que são comuns preocupações com o caráter discriminador de normas específicas, mas

[...] que a referência específica em uma lei geral da educação, mesmo que não fosse na forma de capítulo, ainda é importante em nosso país, onde o acesso à educação das pessoas com deficiência é escasso e revestido de caráter de concessão e do assistencialismo (FERREIRA, 1998, p. 1).

Reconheceu-se na mesma, art. 58, a educação especial como uma “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996a). Nesta definição já fica patente que a LDB/96 não trata a educação especial à parte da escola comum, entretanto também não garante que a mesma ocorra neste espaço.

Assim, na LDB/96 aproximou-se a educação especial da educação regular, inclusive do ensino médio que teve sua “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade” garantida no art. 4º, inciso II dessa lei. Definindo-se, também, no art. 39, que a educação profissional deve estar integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia.

Por meio dessa lei, o ensino médio passou a ser uma sequência educacional integrada ao ensino fundamental, entretanto, como alerta Zibas (2005a), restou caracterizá-lo, permitindo-se que essa etapa permanecesse sem uma identidade melhor delineada.

Nesse sentido, Zibas (2005a) elucida que a LDB/96 abandonou a principal característica sobre o ensino médio que havia sido contemplada do primeiro projeto de lei apresentado. Pois, na lei aprovada não foi enfatizada a instituição do trabalho



como princípio educativo e orientador de todo o currículo. A autora ainda esclarece que a referida lei:

[...] contém suficientes ambiguidades para permitir que legislação complementar instruisse novamente estruturas paralelas de ensino. Ou seja, deixou espaço para que o decreto do governo federal n. 2.208, de 1997, determinasse que a formação técnica, organizada em módulos, fosse oferecida separadamente do ensino médio regular (ZIBAS, 2005b, p. 1071).

Para Nora Krawczyk (2008)<sup>27</sup>, este decreto previu duas mudanças centrais no ensino profissionalizante, a saber, a organização curricular própria separada do ensino propedêutico e a possibilidade de ofertar o ensino profissionalizante de forma concomitante ao ensino médio (com matrículas separadas) ou subsequente a esta etapa da educação básica. Este modelo intentou se justificar pela associação entre formação geral e preparação para o mercado de trabalho, na medida em que os conhecimentos do ensino médio seriam aproveitados nos cursos de formação profissional.

Contudo, para Krawczyk (2008, p. 14), este decreto desencadeou um movimento de forças conservadoras na sociedade que “[...] pretendiam que a formação de nível técnico se restringisse ao atendimento imediato do mercado”, sendo direcionada, principalmente, aos estudantes com condição social desfavorável, contribuindo para o, já tantas vezes mencionado, dualismo que permeia essa etapa de ensino.

Em 1998, foi aprovada a Resolução nº 3 do Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Câmara de Educação Básica (CEB), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/98). Em linhas gerais, essas diretrizes, conforme previsto no art. 1º, apresentaram um “[...] conjunto de definições sobre princípios, fundamentos e procedimentos” (BRASIL, 1998) a serem contemplados do currículo do ensino médio.

Em síntese, na LDB/96 reiteram-se as garantias expressas na CF/88. A educação especial foi conceituada uma modalidade de ensino, assim aproximou-se essa modalidade da educação regular e do ensino médio, que passou a ser a

---

<sup>27</sup> KRAWCZYK, Nora. Balanço e perspectivas do ensino médio no Brasil. Ceará, Out. 2008. Palestra proferida pela profa. Nora Krawczyk na Audiência Pública realizada em agosto de 2007, pela Secretaria Estadual de Educação do Ceará, por ocasião da elaboração do Plano Decenal do Estado.

terceira etapa da educação básica, restando, no entanto, caracterizar melhor essa etapa de ensino. Assim, abriu-se precedente para a aprovação do Decreto nº 2.208/97 que retomou, de forma mais tênue que em documentos normativos anteriores, o dualismo nessa etapa de ensino. A saber, tanto a LDB/96 quanto as DCNEM/98 serão analisadas de formas mais detalhada no próximo capítulo.

Em 2001, foi aprovado o primeiro PNE que, consonância com a legislação anterior, garantiu o ensino fundamental assegurando “[...] o acesso e permanência na escola” para a conclusão dessa etapa (BRASIL, 2001, p. 8). Quanto ao ensino médio ficou prevista a “[...] gradual extensão do acesso” (BRASIL, 2001, p. 8).

Nesse PNE também foi prevista a “generalização” do ensino para a demanda da educação especial. De acordo com Ricardo S. de Góes (2009), esta definição reforçou a marginalização da educação especial, pois submeteu essa modalidade a normas diferentes daquelas previstas para as etapas de ensino. O PNE/2001 posicionou-se numa perspectiva tímida em relação à inclusão, como é possível notar: “Trata-se, portanto, de duas questões - o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas ‘regulares’” (BRASIL, 2001a, p. 61).

No mesmo ano, foram aprovadas as Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b). Essas definem como seu público os alunos com NEE, mencionando que a adoção desse conceito tem a ver com uma nova concepção - educação inclusiva. De acordo com essa nova concepção, o aluno com NEE não precisaria mais se adaptar à escola, pois os sistemas de ensino e a escola teriam o desafio de “[...] construir coletivamente as condições para atender bem à diversidade de seus alunos” (BRASIL, 2001b, p. 6). Nesse documento, também, reconhece-se a educação especial como uma modalidade que se insere nas diferentes etapas de ensino da educação básica e na educação superior.

Em 2002, houve uma grande conquista na área da surdez com a aprovação da Lei nº 10.436, que oficializou a Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecendo a mesma como “[...] meio legal de comunicação e expressão” dos surdos (BRASIL, 2002). Em 2005, foi aprovado o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), que regulamentou essa lei. No Capítulo VI, dentre outras providências, previu-se que os alunos surdos têm direito ao acesso às escolas ou classes bilíngues, ao AEE a ser ofertado no período oposto e aos serviços do tradutor e intérprete de Libras.

No intervalo entre a aprovação da lei e do decreto que trataram da oficialização da Libras, em 2004, foi aprovado o Decreto nº 5.154, nesse fixou-se que a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio poderá ocorrer de forma integrada<sup>28</sup>, concomitante<sup>29</sup> ou subsequente<sup>30</sup>.

Posterior a diversas recomendações internacionais<sup>31</sup>, ainda durante o governo Lula, foi aprovada, em 2008, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Este documento propôs uma mudança de perspectiva no que tange a educação especial, pois orientou que essa modalidade fosse complementar ou suplementar e não mais substitutiva, sendo mais incisivo quanto à presença dos alunos com NEE no ensino regular. O objetivo da Política:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e

---

<sup>28</sup> Ou seja, “[...] oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno” (BRASIL, 2004a).

<sup>29</sup> Ou seja, “[...] oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados (BRASIL, 2004a).

<sup>30</sup> Ou seja, “[...] oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio” (BRASIL, 2004a).

<sup>31</sup> Destaca-se: a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia; a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em 1994, em Salamanca, Espanha; a Conferência Interamericana para a Eliminação de Todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada em 1999, em Guatemala; e a recente Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em 2006, em Nova Iorque, Estados Unidos.

informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a).

Ainda em 2008, foi homologado o Decreto nº 6.571, que dispôs sobre o AEE previsto na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), regulamentando o art. 60 da LDB/96, nesse decreto determinou-se apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino público para a ampliação desse atendimento direcionado ao público da educação especial.

A Seesp solicitou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) que regulamentasse o Decreto nº 6.571/2008, para que não houvesse equívocos quanto a implementação do AEE. Assim, o CNE publicou, em 2009, a Resolução nº 04 que instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE na educação básica. Este documento definiu, no art. 3º, que a educação especial “[...] se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional” (BRASIL, 2009a).

Quanto ao ensino médio, em 2009, foi aprovada a Lei nº 12.061 (BRASIL, 2009b) que assegurou o acesso “[...] de todos os interessados ao ensino médio público”, prevendo, no art. 1º, a “[...] universalização do ensino médio gratuito”.

Nesse sentido, no mesmo ano, foi aprovada a EC nº 59 (BRASIL, 2009c), essa emenda previu, num único inciso, a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica dos quatro aos 17 anos, assegurando, inclusive, sua oferta aos que não tiveram acesso na idade própria.

Tendo em vista que consta na CF/88, art. 208, § 1º que: “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”, denota-se que a partir da publicação da EC nº 59 toda a educação básica passou a ser direito público subjetivo. Richard P. P. Kim (2006, p. 7) considera que são direitos subjetivos “[...] aqueles em que não há qualquer dúvida quanto à imperatividade da norma e a exigibilidade do bem jurídico tutelado [...]”, ou seja, é dever do Estado oferecer a educação básica a todos, independente da idade e de outros fatores.

Assim, em síntese, na primeira década do século XXI foram registrados avanços normativos. Em relação à educação especial, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) há orientação aos sistemas de ensino para uma educação especial complementar e suplementar e não mais substitutiva, aproximando, consideravelmente, essa modalidade da escola regular e do ensino médio que teve sua “obrigatoriedade e

gratuidade” garantidas por meio da aprovação da EC nº 59, em 2009. Nessa etapa de ensino, por meio da publicação do Decreto 5.154/2004, intentou-se integrar o ensino médio com a educação profissional.

A saber, de acordo com o art. 6 da EC nº 59: “O disposto [...] deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União” (BRASIL, 2009c). O novo PNE ainda não foi aprovado, mas, em 2010, ocorreram as discussões da Conferência Nacional de Educação (Conae/10) que teve como intenção mobilizar diferentes setores da sociedade para discutir a formulação do novo Plano<sup>32</sup>.

Adriana L. F. Laplane e Rosângela G. Prieto (2010), ao discutirem “a inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010”, registraram que, apesar da indiscutível relevância social do Eixo VI, neste, abarcou-se uma exorbitância de temas tratados. Assim, além da educação especial, o Eixo VI contemplou: “relações étnico-raciais”; “educação do campo”; “educação indígena”; “educação ambiental”; “gênero e diversidade sexual”; “crianças, adolescentes e jovens em situação de risco”; “formação cidadã e profissional” e “educação de jovens e adultos” (CONAE, 2010).

No que condiz à educação especial, as autoras destacam que consta no documento propostas que reafirmaram o “[...] direito de acesso irrestrito à educação, pautado na garantia de condições para a implementação de uma ‘Política Nacional de Educação Inclusiva’” (LAPLANE; PRIETO, 2010, p. 927).

Dentre as propostas de educação especial, explicitadas no documento final da Conae/10, as autoras destacaram:

[...] a expansão das “salas de recursos multifuncionais” regidas por “profissionais qualificados/as”, bem como a ampliação desses “profissionais especializados/as” em “escolas públicas regulares”. Além destes, estão previstos nas classes comuns: “professor/a auxiliar” e, especificamente para aqueles com surdez ou surdocegueira, “intérprete/tradutor/a”, “guia intérprete” e “professor/a

<sup>32</sup> Nessa Conferência apresentou-se o seguinte tema central: “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”. As temáticas discutidas na Conferência subdividiram-se em seis Eixos Temáticos, os mesmos também foram contemplados no documento final da Conae. Os eixos contemplados foram: Eixo Temático I – Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional; Eixo Temático II – Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; Eixo Temático III – Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar; Eixo Temático IV – Formação e Valorização dos Profissionais da Educação; Eixo V – Financiamento da Educação e Controle Social; e Eixo Temático VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade.

de LIBRAS” [...] Outros recursos como “transporte escolar adaptado, formação de motoristas e monitores/as para esses veículos” e as “parcerias com órgãos governamentais e não governamentais” (LAPLANE; PRIETO, 2010).

As autoras ainda relataram que a escolarização de alunos surdos pôde ser definida como um ponto de tensão nas propostas da Conae/10 referentes à educação especial. Pois, os grupos organizados de pessoas surdas propuseram que a sua escolarização, nos primeiros anos do ensino fundamental, ocorresse em escolas bilíngues, ambiente diverso da escola regular e essa proposta não foi contemplada no documento final da Conae/10. As propostas contempladas, no que tange à educação dos surdos, foram:

[...] a garantia do direito de aprender LIBRAS como primeira língua  
[...] a oficialização da “profissão de tradutor/a-intérprete de LIBRAS para surdos/as e do/a guia intérprete para surdos/as e cegos/as” [...] e a “participação dos/as educadores/as surdos/as e demais lideranças, professores/as, tradutores/as-intérpretes de LIBRAS e comunidades surdas” [...] (LAPLANE; PRIETO, 2010, p. 929).

Dentre as propostas que dizem respeito ao ensino médio, destaca-se, principalmente, a “[...] busca da ruptura do dualismo entre o ensino médio e a educação pública profissional” (CONAE, 2010, p. 69), objetivando-se, dessa forma, uma educação profissional integrada ao ensino médio. De acordo com o documento, o primeiro passo seria materializar a proposta que já consta no citado Decreto 5.154/2004, tendo a instituição plena da educação unitária como meta. Essa proposta parece ir ao encontro dos anseios de uma etapa de ensino que careceu historicamente de uma identidade.

No texto da Conae/10 também se afirmou: a necessidade de garantir número máximo de alunos por professor, “[...] no ensino médio [...] até 30 estudantes por professor/a” (CONAE, 2010, p. 97); e do cumprimento do Custo Aluno/a-Qualidade (CAQ), inclusive para os alunos matriculados no ensino médio (CONAE, 2010, p. 112). Ambas as ações contribuiriam com a participação do aluno com deficiência nessa etapa de ensino, garantindo a essa etapa condições de se configurar como menos excludente.

Ainda em 2010, foi publicado o Projeto de Lei (PL) nº 8.035 (BRASIL, 2010), que tem como intenção aprovar o novo PNE<sup>33</sup>. Uma das maiores críticas é que o PL

---

<sup>33</sup> Esse documento apresenta dez diretrizes, a saber: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais; IV

não apresentou diagnóstico do cenário educacional brasileiro, não explicitando, inclusive, os alcances do primeiro PNE. No que diz respeito ao financiamento da educação, o PL 8.035/2010 propõe a ampliação do investimento em educação alcançando a aplicação de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação. No documento final da Conae (2010), propôs-se a ampliação do investimento em educação, chegando ao investimento de 10% do PIB em educação. A limitação de investimento em educação, constante no PL, para muitos pesquisadores, pode inviabilizar o cumprimento das metas<sup>34</sup>.

Quanto à educação especial, a mesma foi contemplada na Meta 4 do PL 8.035/2010, com o propósito de:

Universalizar para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino (BRASIL, 2010).

No documento formulado por pesquisadores da Associação Nacional de pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd (2011), propôs-se que fosse retirada a limitação de idade expressa na meta acima, pois a população da educação especial muitas vezes necessita de um tempo maior de permanência na escola.

Quanto ao ensino médio, no mesmo PL propôs-se na Meta 3:

Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento, nesta faixa etária (BRASIL, 2010).

Entretanto não foi definido de quem é a responsabilidade e nem metas intermediárias. Para os pesquisadores da ANPEd (2011, p. 36), em conformidade com a EC/ 59, que previu a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos, “[...] é fundamental estabelecer meta intermediária referente a elevação da taxa

---

- melhoria da qualidade do ensino; V - formação para o trabalho; VI - promoção da sustentabilidade sócio-ambiental; VII - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; IX - valorização dos profissionais da educação; e X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação. Estas estão contempladas em vinte metas, sendo que cada meta contém estratégias.

<sup>34</sup> Para uma análise mais criteriosa a respeito do PL 8.035/2010 consultar o material produzido por pesquisadores da ANPEd: “Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado (ANPED, 2011).

líquida de matrícula do ensino médio em 2016 e elevação mais significativa até 2020”.

Até o presente momento, de acordo com o que consta no *site* da “Câmara dos Deputados”<sup>35</sup>, o novo PNE não foi aprovado.

Assim, o governo Lula deixou a tramitação do novo PNE em aberto e essa ainda está em processo. Sobre as ações empreendidas até o momento no governo Dilma Rousseff, explicita-se que, em 2011, a Seesp foi desativada. No mesmo ano foi modificada a denominação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), pela introdução do termo “Inclusão”, tornando-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (Secadi). E foi inserida nessa secretaria a Diretoria de Políticas de Educação Especial com as seguintes atribuições:

- I - planejar, orientar e coordenar, em parceria com sistemas de ensino, a implementação da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
- II - definir e implementar ações de apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino, visando garantir a escolarização e a oferta do atendimento educacional especializado - AEE aos estudantes público-alvo da educação especial, em todos os níveis, etapas e modalidades;
- III - propor e fomentar a formação continuada de professores, a disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos e a acessibilidade nos ambientes escolares; e
- IV - promover a transversalidade e a intersetorialidade da educação especial nos diversos programas e ações, visando assegurar o pleno acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público alvo da educação especial no ensino regular, em igualdade de condições com os demais alunos (BRASIL, 2011a).

Essa diretoria subdivide-se em: Coordenação-Geral da Política Pedagógica da Educação Especial, Coordenação-Geral da Política de Acessibilidade na Escola e Coordenação-Geral de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino.

Em novembro de 2011, foi homologado o Decreto 7.612 (BRASIL, 2011c) que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver Sem Limites. Esse documento contempla questões de diferentes temas, centrando-se, conforme o art. 4, em quatro eixos: acesso à educação; atenção à saúde; inclusão social; e acessibilidade.

---

35

Disponível

em:

<<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>>.  
Acesso em 15/04/2012.



Em novembro de 2011, também foi aprovado o Decreto nº 7.611 que “[...] dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências” (BRASIL, 2011b), revogando-se o Decreto 6.571 (BRASIL, 2008b) e apresentando uma perspectiva que difere da que havia sido trabalhada no governo Lula, modificando, inclusive, as orientações expressas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a).

Apesar de estar previsto no art. 1, inciso I, do Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011b): “garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis [...]”. E de no inciso III, do mesmo art., constar a “[...] não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência”. Há no art. 1, inciso VII, a retomada arriscada do termo “preferencialmente”, nas palavras homologadas: “[...] oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino”, abrindo-se, novamente, precedente para que o atendimento às pessoas com deficiência não ocorra apenas na escola regular.

Sobre o governo Dilma, esclarece-se que, em 2011, a Seesp foi extinta, sendo que foi inaugurada a Diretoria de Políticas de Educação Especial vinculada à Secadi. Esse fato pode significar o não isolamento da área, no entanto, pode, também, enfraquecer as ações em prol da educação especial. Pois, tendo em vista o histórico dessa modalidade, é possível notar que a instituição da Sesp, em 1986, incitou a participação na constituinte, gerando definições específicas de educação especial pela primeira vez em uma Carta Magna, CF/88. Nota-se, também, que a reativação da Seesp, em 1992, impulsionou a publicação da primeira Política de Educação Especial, em 1994. Nesse sentido, é preciso ter em vista, que o não isolamento da área não pode sufocar as ações que devem ser empreendidas em prol da mesma.

Com a aprovação do Decreto nº 7.611/2011, retomou-se o termo “preferencialmente”, o que parece indicar que foram retomados laços da educação especial com instituições filantrópicas e assistenciais, que haviam sido amenizados com as orientações da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a). Denota-se, que essa determinação vai de encontro com as propostas expressas no documento final da Conae (2010), no qual se pleiteou o direito de acesso irrestrito à educação pública.

Sobre o histórico apresentado nesse capítulo, elucida-se, que há uma distância entre o plano normativo e o que de fato se concretiza, sendo que o Brasil,

muitas vezes, parece contar com relatores generosos, mas com pouca fiscalização quanto ao cumprimento das previsões.

Nesse sentido, apesar dos muitos avanços denotados no percurso descrito, há discursos que foram (re)expressados diversas vezes no período em análise, como o chavão da “educação para todos” que, apesar das oscilações e afinamento recente, é contemplado em vários textos legais, desde o Brasil Imperial até o século XXI (BRASIL, 1824; 1934; 1946; 1961; 1967; 1988; 2009c).

Contudo, mesmo no plano normativo, as definições a respeito da educação especial oscilam, até muito recentemente, em ofertar essa modalidade na escola regular ou em outros espaços, como nas instituições especializadas que são, marcadamente, filantrópicas.

Cabe elucidar que o ensino fundamental sempre teve propostas mais delineadas, organizadas para ofertar conteúdos comuns, universais e unitários, sendo que essa etapa de ensino também contou, historicamente, com a prioridade governamental pela sua indiscutível relevância. Já o ensino médio oscilou historicamente entre oferecer uma educação profissional, com caráter de terminalidade, e/ou propedêutica, ou seja, voltada ao prosseguimento dos estudos.

Assim, desde antes da década de 1930, foi notada uma tênue expansão do ensino secundário profissional para os desfavorecidos e do propedêutico para a elite. Essa característica perpassou todo período histórico apresentado, sendo que o ensino profissional foi enfatizado normativamente nos períodos mais repressivos, como a Era Vargas e Ditadura Militar. Ressalta-se que foi a publicação da LDB/61, que do ponto de vista normativo, possibilitou a equivalência entre as etapas de ensino, inclusive entre o ensino de nível médio profissional e propedêutico.

Outra característica que demarcou essa etapa de ensino foi sua gratuidade relativa (BRASIL, 1946; 1967), segundo a qual somente os alunos que provassem falta de recursos poderiam cursá-lo sem financiá-lo, o que comprometeu o caráter público do mesmo. Contudo, nesse campo foram observados avanços consideráveis com a CF/88 que fixou a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade” dessa etapa de ensino. E, ainda mais, com a aprovação da EC nº 59 que garantiu a obrigatoriedade e gratuidade dessa etapa, com progressiva ampliação até 2016. Assim, como explicitado, o ensino médio passou a ser um direito público subjetivo, voltado a todos, inclusive às pessoas com deficiência.

No próximo capítulo, tem-se como intenção realizar outras aproximações entre as características do ensino médio e da educação especial. Para tanto, serão analisados documentos normativos com os indicadores: conceituação do ensino médio e da educação especial e população-alvo, bem como serão apreciados os Microdados do Censo Escolar (2007, 2008 e 2010), a fim de vislumbrar como está se dando o acesso ao ensino médio. Por fim, os documentos normativos serão analisados seguindo o indicador: Serviços de educação especial. Assim, de modo geral, procurar-se-á compreender como os alunos com deficiência matriculados no ensino médio estão contemplados normativamente.

## **2 O PARTO DA MONTANHA<sup>36</sup>: OUTRAS RELAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ENSINO MÉDIO**

No primeiro capítulo foi possível perceber que o ensino médio esteve, historicamente, à mercê das políticas educacionais que se centraram, principalmente, na garantia do ensino fundamental. A educação especial, por sua vez, esteve afastada da educação comum e, conseqüentemente, de políticas educacionais públicas. O *locus* para a efetivação dessa modalidade oscila até o presente momento entre escolas especiais e comuns.

Neste capítulo serão apresentadas as possíveis relações entre a educação especial e o ensino médio, sendo que o mesmo estará subdividido em quatro eixos: no primeiro eixo, serão analisados documentos normativos publicados em âmbito nacional tendo em vista os seguintes indicadores: Conceituação/ concepção do ensino médio e da educação especial e População-alvo do ensino médio e da educação especial dos documentos. No segundo eixo deste capítulo, serão apresentadas considerações sobre os impactos da EC nº 59. No terceiro eixo, serão analisados os Microdados do Censo Escolar (2007, 2008 e 2010), sendo consideradas as matrículas totais e de alunos com deficiência efetivadas em todo Brasil. No quarto eixo, serão analisados os documentos normativos utilizados no primeiro eixo, buscando-se, principalmente, elucidar os serviços de educacionais especiais voltados ao alunado com deficiência matriculado no ensino médio.

### **2.1 APROXIMAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ENSINO MÉDIO**

Buscando aproximar as características do ensino médio e da educação especial, inicialmente será explicitado o conceito atribuído a ambos, para dessa forma expor, em que medida, a organicidade e as finalidades das políticas

---

<sup>36</sup> Este termo foi utilizado por Dagmar M. L. Zibas (2005a) ao referir-se às dificuldades em traçar alternativas para o ensino médio após a reforma da década de 1990. Utilizando este termo, foi feita uma analogia entre as dificuldades encontradas em traçar perspectivas para esta etapa de ensino e as dificuldades encontradas no intento de aproximar essa etapa de ensino da educação especial.

propostas, contribuem com a intersecção entre essa etapa e modalidade de ensino. Também será exposto a que público os textos normativos se direcionam.

Para tanto, valer-se-á da LDB/96, das DCNEM/1998, das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b) e de outros documentos que contribuíram com essa discussão.

Na LDB/96, Cap. 5, art. 58, a educação especial configurou-se como uma “[...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Carvalho (2007, p. 79), ao analisar o que a LDB/96 define acerca da educação especial, questiona o uso do termo “modalidade”, afirmando que:

Seria mais oportuno considerar a educação especial como um conjunto de recursos e serviços educativos, que na escola ou fora dela, podem contribuir para o processo de aprendizagem de alunos que, por inúmeras causas [...] apresentam necessidades educacionais especiais. Sob esse enfoque, não se trata de gerir um outro subsistema e sim de promover a melhoria da qualidade das respostas educativas que a escola pode oferecer.

Demerval Saviani (1997, p. 218, *apud* FERREIRA, 1998) considera que essa definição de educação especial apresenta um “[...] caráter circular, vago e genérico”.

Outro aspecto a ser observado no art. 58 é o uso do termo “preferencialmente” que parece alertar que a prioridade do *locus* para a oferta da educação especial é a escola comum. Mas, como constatou Carvalho (2007, p. 92), em quaisquer conceituações sobre o verbo preferir, “[...] subentende-se que há uma escolha”. Abrindo-se, assim, precedente para que a educação especial seja ofertada em outros espaços.

No § 1, do art. 58, ficou determinado que: “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. Carvalho (2007, p. 93 e 94) ressaltou que: “Na verdade, o apoio especializado será sempre necessário, seja ao próprio aluno, ao seu professor do ensino regular ou à sua família”.

Ainda no art. 58 da LDB/96, § 2, definiu-se que: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. Para Ferreira (1998), esse parágrafo preserva a ideia de um “*continuum* de opções” que tem por base as características do alunado, não

considerando como central as condições a serem ofertadas pelo sistema de ensino. Assim:

Se é fato que a presença de determinadas características individuais exige apoios ou programas especializados na educação, também sabemos que não chegamos a desenvolver no Brasil, em termos gerais, modalidades combinadas ou intermediárias de atendimento que atenuassem a segregação. Se a legislação se fixar de modo dominante nas características pessoais e deixar em segundo plano as condições do sistema de ensino, pode ser dificultado o surgimento de programas menos restritivos (FERREIRA, 1998, p. 3).

No que diz respeito ao ensino médio, no Cap. V da LDB/96, que trata da educação especial, não há menções específicas a esta etapa de ensino. Entretanto, no cap. V: “De modo geral, configura-se a perspectiva positiva de uma educação especial mais ligada à educação escolar e ao ensino público” (FERREIRA, 1998, p. 3).

Indício do quadro caracterizado por Ferreira (1998) é que consta, no art. 58, § 3 da LDB/96, que: “A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil”.

Nesse sentido, aproximou-se na LDB/96 a educação especial da educação comum e, em consequência, do ensino médio que foi definido, no art. 35 da LDB/96, como a última etapa da educação básica.

As finalidades do ensino médio foram fixadas em quatro incisos que compõem o art. 35 da LDB/96. Pinto (2002, p. 59), ao discutir os objetivos do ensino médio na LDB/96, explicita que os mesmos “[...] são extremamente ambiciosos e estão muito distantes de tudo o que hoje se pratica neste nível de ensino”. Diga-se de passagem, que as definições da LDB/96, no que dizem respeito à educação especial, também estão bastante distantes do que tem ocorrido na escola, posteriormente serão apresentados alguns estudos que ilustraram esse quadro.

Por ora serão retomados os objetivos do ensino médio expressos na LDB/96. Assim, o primeiro objetivo: “[...] a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” (BRASIL, 1996a) é o que, de acordo com Pinto (2002), está mais próximo do que tem ocorrido nas escolas, remontando sua função propedêutica, contudo, até mesmo a esse objetivo cabe um questionamento:

Afinal, que preparação adequada para a continuidade dos estudos em nível superior podem dar as instituições de ensino médio, públicas e privadas, onde as aulas práticas e os laboratórios, quando

existem, possuem um caráter meramente acessório ou de justificativa para maiores mensalidades? (PINTO, 2002, p. 60).

Quanto ao segundo objetivo: “[...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996), Pinto (2002) declara que a escola tem muita dificuldade em conviver com o mundo do trabalho, para o autor: “Sem muita chance de errar, podemos dizer que até hoje o mundo do trabalho não entrou nos currículos e nas práticas escolares” (PINTO, 2002, p. 60).

No cap. V, direcionado ao público alvo da educação especial, está definido no inciso IV, art 59 que deve ser assegurado aos estudantes com “necessidades especiais”:

**Educação especial para o trabalho**, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996b, grifos nossos).

As relações entre escola e trabalho não são objetivos deste estudo, mas infere-se que essas relações, quando se trata de alunos sem deficiência, já são bastante complexas. E que elas têm, por assim dizer, reflexos mais emaranhados quando nos referimos aos alunos com deficiência.

Katia R. M. Caiado (2003), ao discutir as relações entre a educação especial e o trabalho, elucida que os diferentes percursos escolares podem levar a diferentes lugares no mundo do trabalho:

[...] os depoimentos deste estudo revelam diferentes percursos de vida escolar na escola regular e, conseqüentemente, diferentes percursos de vida escolar no mundo do trabalho. Muitas vezes, falamos em educação formal, como se no sistema capitalista essa educação fosse a mesma para todos os alunos, indistintamente do lugar social que ocupam (CAIADO, 2003).

Voltando às finalidades do ensino médio, que foram fixadas no art. 35 da LDB/96, o terceiro objetivo, “[...] aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996), de acordo com Pinto (2002, p. 60), “[...] também exigirá árduo esforço para o seu cumprimento”. Pois, ainda em acordo com

o autor, a maioria dos professores foi formada em outra perspectiva, necessitando para o cumprimento desse fim um processo intenso de requalificação docente.

O quarto e último objetivo: “[...] a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (BRASIL, 1996), para Pinto (2002), também, está bastante aquém de ser alcançado, herança de uma educação que valorizou historicamente a memorização e a informação.

Como já se aludiu anteriormente, Zibas (2005a) destacou que na LDB/96 restou caracterizar melhor o ensino médio. A mesma autora também lembra que na LDB/96 não foi enfatizada a instituição do trabalho como princípio educativo e orientador de todo o currículo.

Nas Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b) definiu-se a educação especial como:

Modalidade da educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001b, p. 39).

Ao apresentar a deliberação sobre o *locus* dos serviços de educação especial, esse documento traz como definição que: “A educação especial **deve** ocorrer em todas as instituições escolares que ofereçam os níveis, etapas e modalidades da educação escolar previstos na LDBEN” (BRASIL, 2001, p. 41, grifo nosso). Ao utilizar “deve” em detrimento do “preferencialmente” utilizado na LDB/96, fica nítida a preferência do atendimento desse contingente em escolas regulares.

Contudo em seguida consta a seguinte definição: “Extraordinariamente, os serviços de educação especial podem ser oferecidos em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e em ambiente domiciliar.” (BRASIL, 2001, p. 42). Assim, continua abrindo-se precedente para que o ensino dos alunos que necessitam de educação especial ocorra em outros ambientes.

Nas DCNEM/98 foram apresentadas as seguintes finalidades para o ensino médio:

I - desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de



modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento;

II - constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiros sobre o mundo físico e natural, sobre a realidade social e política;

III - compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho;

IV - domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos, tanto em seus produtos como em seus processos, de modo a ser capaz de relacionar a teoria com a prática e o desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

V - competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania (BRASIL, 1998).

Parece haver nas DCNEM/98 um maior detalhamento – no que diz respeito ao currículo – dos objetivos fixados no art. 35 da LDB/96. Por isso aqui cabem as mesmas críticas feitas por Pinto (2002) e apresentadas acima, ou seja, o que se delineou nas DCNEM/98 está muito longe da realidade das escolas de ensino médio brasileiras.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), conceituou-se a educação especial havendo orientações mais nítidas quanto à presença do alunado da educação especial na educação regular:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008a).

Ainda quanto à conceituação da educação especial, no recente aprovado Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011b), foi prescrito, no art. 2, que:

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Como já foi explicitado no capítulo 1 desta dissertação, há no art. 1º, inciso VII do Decreto nº 7.611, a retomada arriscada do termo “preferencialmente”, nas

palavras homologadas: “[...] oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino”, abrindo-se, novamente, a perspectiva para o atendimento às pessoas com deficiência não ocorra apenas na escola regular.

Sobre o ensino médio, foram delimitadas finalidades (BRASIL, 1996a; 1998) muito distantes da realidade, sendo que essa etapa ainda carece de uma identidade mais delineada que, realmente, discuta o dualismo que a permeia. Quanto à educação especial, apesar das definições normativas, também, encontrarem-se distantes do que ocorre no “chão” da escola, em quase todos os documentos em análise (BRASIL, 1996a; 2001b; 2008a), ela foi concebida como uma modalidade de ensino transversal que garante um atendimento diferenciado ao seu contingente. No Decreto 7.611/2011, a educação especial não é conceituada, especificamente, como uma modalidade, mas resguardou-se a necessidade da mesma ofertar serviços de apoio especializado.

Apesar da oscilação entre definições mais e menos contundentes quanto à presença do público alvo da educação especial na escola regular, é possível perceber que em todos os documentos em análise (BRASIL, 1996; 2001; 2008a; 2011b) há abertura e defesa da presença desse alunado nesse espaço.

Outro aspecto que contribui com a caracterização da educação especial e do ensino médio é a reflexão quanto ao público ao qual se destina essa modalidade e a etapa de ensino.

Percebe-se que, no que concerne a essa temática, a LDB/96, apesar de dedicar o Cap. V à educação especial, apresenta uma definição abrangente quanto à conceituação do alunado a ser contemplado. Em seu art. 58, consta que os educandos a serem contemplados são os “portadores de necessidades especiais”. No art. 59, ocorre uma substituição do termo “portadores” por “com”, anunciando esta demanda como “educandos com necessidades especiais”.

Já no art. 59, Inciso II, os educandos contemplados, ao menos quanto à definição da terminalidade específica, são os que apresentam “deficiências”. No mesmo inciso também está previsto que os “superdotados” têm direito à aceleração para “[...] concluir em menor tempo o programa escolar”. Não se remetendo aos alunos com transtornos globais do desenvolvimento.

Nesse sentido, concorda-se que as autoras Sousa e Prieto (2002, p. 133), quando declaram que:

A terminologia educandos portadores de necessidades especiais (Art. 58) é bastante difusa, pois não especifica o significado atribuído ao termo necessidade ou a que tipo de necessidade está se referindo e, grosso modo, podemos considerar que boa parte da população tem algum tipo de necessidade especial.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica dedicou-se o item “Alunos atendidos pela educação especial” (BRASIL, 2001b, p. 43-46) para a discussão dessa temática. Em síntese, foram contemplados os alunos que apresentam “dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares” (BRASIL, 2001, p. 44), compreendendo o grupo que têm essas dificuldades não vinculadas a uma causa orgânica e o grupo que apresenta dificuldades “relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências” (BRASIL, 2001, p. 44); aqueles que apresentam “dificuldades de comunicação e sinalização” (BRASIL, 2001, p. 44); e os alunos com altas habilidades/ superdotação (BRASIL, 2001, p. 45).

As referidas diretrizes apresentam especificações sobre seu público-alvo, contudo parece-nos que a fim de serem flexíveis, acabam por manter o caráter abrangente da LDB/96:

[...] entende-se que todo e qualquer aluno pode apresentar, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente, vinculada ou não aos grupos já mencionados, agora reorganizados em consonância com essa nova abordagem (BRASIL, 2001, p. 44).

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) dedicou-se o item V do texto para a definição do público-alvo da educação especial. Nas palavras expressas no documento:

[...] a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com **deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação**. Nestes casos e outros, que implicam em **transtornos funcionais específicos**, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. [...] A partir dessa conceituação, considera-se a **pessoa com deficiência** aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com **transtornos globais do desenvolvimento** são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e

atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndrome do espectro autista e psicose infantil. Alunos com **altas habilidades/ superdotação** demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008a, p. 15, grifos nossos).

Assim, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), foram definidos, como seu público-alvo, os alunos que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.

Nesse documento, também, remeteu-se aos alunos com transtornos funcionais específicos como parte do público da educação especial, mas nele não constam especificações sobre quais alunos fazem parte desse grupo e nem se foi assegurado a esse contingente os mesmos direitos dedicados aos outros educandos contemplados.

Para delimitar os aspectos do AEE anunciados pela política nacional (BRASIL, 2008a) foram publicados os seguintes documentos: Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b) e Resolução nº 04 (BRASIL, 2009a). Ambos direcionam-se somente aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, não se referindo aos alunos com transtornos funcionais específicos, termo que parece estar na versão final do documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) por “descuido”.

Contudo, há que se considerar que na política publicada em 2008, o público a ser atendido pela educação especial foi delineado de forma mais clara e objetiva que nos documentos anteriores (BRASIL, 1996a; 2001b).

No recente Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011b) consta, no art. 1, § 1º, que se considera público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Contemplando-se, assim, a mesma população-alvo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a).

O ensino médio apresenta marcas históricas de seletividade. Nas palavras de Pinto (2002, p. 56): “[...] o ensino médio no Brasil foi constituído sob a marca da seletividade (um ensino para poucos)”. Entretanto, com a publicação da LDB/96 já

se propôs a progressiva universalização dessa etapa “[...] podendo qualquer cidadão valer-se do Judiciário para que esse direito seja assegurado” (PINTO, 2002, p. 57 e 58).

Dado os avanços normativos quanto à “progressiva universalização” (BRASIL, 1996), o acesso aos interessados (BRASIL, 2009b) e obrigatoriedade e gratuidade (BRASIL, 2009c) referentes ao ensino médio, pode-se afirmar que os alunos que fazem parte do contingente a ser atendido pela educação especial também são beneficiados, pois:

[...] é importante ter-se claro que os direitos e deveres acerca da educação em geral, contidos na legislação, contemplam a todos os cidadãos. Portanto, no limite, estes não precisariam ser reiterados, de modo particular, em relação a uma dada parcela da população (SOUSA; PRIETO, 2003).

Quanto aos direitos, no que se refere aos recursos e serviços dedicados a uma parcela mais restrita, denota-se que os mesmos, estão formalmente garantidos (BRASIL, 1996; 2001; 2008a; 2008b; 2009a; 2011b) aos alunos com deficiência (que são foco desse estudo), aos com altas habilidades/ superdotação e aos com transtornos globais do desenvolvimento. Podendo haver ampliação desse contingente pela abertura expressa na LDB/96 (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

## 2.2 DOS IMPACTOS DA EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59: OFERTA DO ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Na EC nº 59, como já foi mencionado, garantiu-se a obrigatoriedade da educação básica, assim, o ensino médio, enquanto etapa da educação básica, passou a ser obrigatório. No art. 6 dessa EC consta que o disposto deverá ser implementado, progressivamente, até 2016.

Pinto e Thiago Alves (2011), ao apresentarem um estudo sobre o impacto financeiro da ampliação da obrigatoriedade escolar, demonstram que os “[...] esforços devem ser maiores nas etapas e idades que estavam fora da faixa etária do ensino obrigatório anterior e por isso o esforço da educação infantil será maior (34,4%), seguido pelo ensino médio (18,9%) e do ensino fundamental (2,6%)” (PINTO; ALVES, 2011, p. 613).

Os autores também destacaram que diante da prevista expansão do ensino médio há que se questionar os propósitos dessa etapa de ensino tanto no que se refere “[...] à preparação para a continuidade dos estudos em nível superior quanto para o mundo do trabalho” (PINTO; ALVES, 2011, p. 614). Discussões que, diga-se de passagem, também devem ser aprofundadas no que concerne ao alunado com deficiência.

Pinto e Alves (2011) ainda caracterizaram o perfil do grupo de não estudantes e indicaram, por meio da análise de microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), de 2008, que este grupo é oriundo “[...] das famílias cuja participação nos menores níveis de renda *per capita* domiciliar é proporcionalmente maior” (PINTO; ALVES, 2011, p. 617), sendo que o mesmo apresenta origem socioeconômica proporcionalmente mais desfavorável do que os alunos que já estão no sistema de ensino. Demonstraram, também, que há uma proporção maior de afrodescendentes entre o grupo de não estudantes, que o mesmo é composto por 52% de meninos e 48% de meninas e que o grupo é formado, em grande parte, por filhos de pais com menor nível de instrução. Os autores não apresentaram dados no que condiz à parcela de alunos com deficiência que compõem esse grupo de não estudantes, possivelmente por essa informação não constar na coleta da PNAD.

Há que se considerar, que de acordo com o Censo Demográfico de 2000<sup>37</sup>, características gerais da população, o número de pessoas com “pelo menos uma das deficiências<sup>38</sup>” pesquisadas chegava a 24.600.256, representando 14,48% total da população brasileira (169.872.852). No que concerne à população com idade escolar para cursar o ensino médio (15 a 17 anos), foram registrados 689.272 jovens com deficiência, contingente que representava 6,42% da população total nessa idade.

---

<sup>37</sup> Esses dados ainda não estão disponíveis para consulta no Censo Demográfico realizado em 2010.

<sup>38</sup> As deficiências contempladas pelo Censo Demográfico, de 2000, foram: deficiência mental permanente; deficiência física (tetraplegia, paraplegia ou hemiplegia permanente e falta de membro ou parte dele); incapaz, com alguma ou grande dificuldade permanente de enxergar; incapaz, com alguma ou grande dificuldade permanente de ouvir; e incapaz, com alguma ou grande dificuldade permanente de caminhar ou subir escadas.

Júlio R. Ferreira (2000), relatou por meio de dados do MEC/ Inep, que, em 1999, havia 3.190 alunos do público-alvo da educação especial<sup>39</sup> matriculados no ensino médio. Contingente que representava apenas 0,46% da população com deficiência em idade escolar para essa etapa de ensino (15 a 17 anos), registrada no Censo Demográfico, de 2000.

Nesse sentido, explicita-se, também, que o número total de alunos matriculados no ensino médio, de acordo com a Consulta de Matrículas MEC/ Inep<sup>40</sup>, em 1999, era 8.192.967. Assim, o número de alunos da educação especial, matriculados nessa etapa de ensino, era incipiente, alcançando o percentual de 0,38% do total de matrículas registradas.

Esses dados, em certa medida, carecem de credibilidade, até porque não se explicitou claramente a metodologia de coleta dos mesmos. Também, é preciso considerar que as categorias de deficiência, elencadas pelo Censo Demográfico, foram bastante abrangentes e diferenciaram-se das categorias elencadas pelo Censo Escolar.

Contudo, é possível inferir que um grande número de alunos com deficiência tem seu direito de frequentar a última etapa da educação básica negligenciado. Pois, o atendimento às pessoas com deficiência “[...] preferencialmente na rede regular de ensino”, foi garantido como direito constitucional a mais de 23 anos (BRASIL, 1988).

Para contribuir com essa discussão, toma-se, nesse momento, o termo “invisibilidade” usado por Michael Apple (2000)<sup>41</sup>, percebendo-se que os não-

---

<sup>39</sup> Categorias que compunham o público alvo da educação especial no período: deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência mental, deficiência múltipla, problemas de conduta e superdotação (FERREIRA, 2000).

<sup>40</sup> Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>.

<sup>41</sup> Este termo é usado pelo autor em uma narrativa que expõe a situação de um país asiático, no qual o governo decide que a importância de capital estrangeiro traria mais lucros para o país. Para tanto o governo ofereceu vastas extensões de terra aos interesses internacionais a baixo custo. Entretanto, pessoas viviam em parte destas terras e cultivavam-nas para seu próprio sustento e para vender o excedente, mas é claro que o povo poderia ser removido para dar “lugar ao sucesso”. Assim, os habitantes dessas regiões, por não terem documentos que comprovassem a legitimidade da posse das terras nas quais viviam, foram obrigados a se retirar com suas “magras posses” e se dirigirem às favelas. O governo ainda ofereceu vinte anos de isenção de impostos às grandes empresas internacionais. Consequentemente, há pouquíssimo dinheiro para garantir qualquer qualidade de vida a estes moradores; assim, o mecanismo para justificar a ausência de oferta de serviços sociais a essas pessoas foi a “invisibilidade” desses cidadãos. Para fazer uso desse “mecanismo inteligente” o governo simplesmente ignorou (não oficializou em

estudantes com deficiência e os mapeados por Pinto e Alves (2011) têm sido “invisibilizados” quando não chegam às escolas devido aos diversos fatores sociais que os rodeiam, pois há ausência de políticas que se proponham à incluir esses alunos. Entende-se, assim, que essa exclusão é uma das consequências da falta de reflexão e ação sobre a realidade na qual estamos submersos.

Apesar de o ensino médio estar aquém da universalização, é importante esclarecer que o acesso a essa etapa de ensino foi consideravelmente ampliado. A esse respeito Zibas (2005a, p. 25) declara que:

A pressão da demanda sobre o ensino médio aumentou de forma excepcional. Basta notar que em 1994 eram pouco mais de 5 milhões de matrículas. Em 2000 estavam registrados mais de 8 milhões de alunos. Ou seja, em seis anos houve um acréscimo de mais de 50% de inscritos. Em 2003, mais de 9 milhões de jovens freqüentavam o ensino médio. Esses números indicam maior democratização do acesso, com a matrícula de jovens cujos pais, em grande maioria, tiveram nenhuma ou muito pouca escolarização.

Como pode ser observado no gráfico a seguir, ao realizar uma análise dos avanços e rupturas nas matrículas de ensino médio por períodos de governo, Rosangela A. S. da Cruz (2011) explicita que a gestão governamental de José Sarney (1988-1989) representou um aumento de acesso de 2% no ensino médio. No governo do presidente Fernando Collor (1990-1992) houve evolução de 9,89% no acesso ao ensino médio. Na gestão de Itamar Franco (1993-1994) a evolução foi de 5%. A evolução do acesso no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) foi de 64,73%. No governo Lula (2003-2008) ocorreu o decréscimo de 7,43% no número total de acesso.

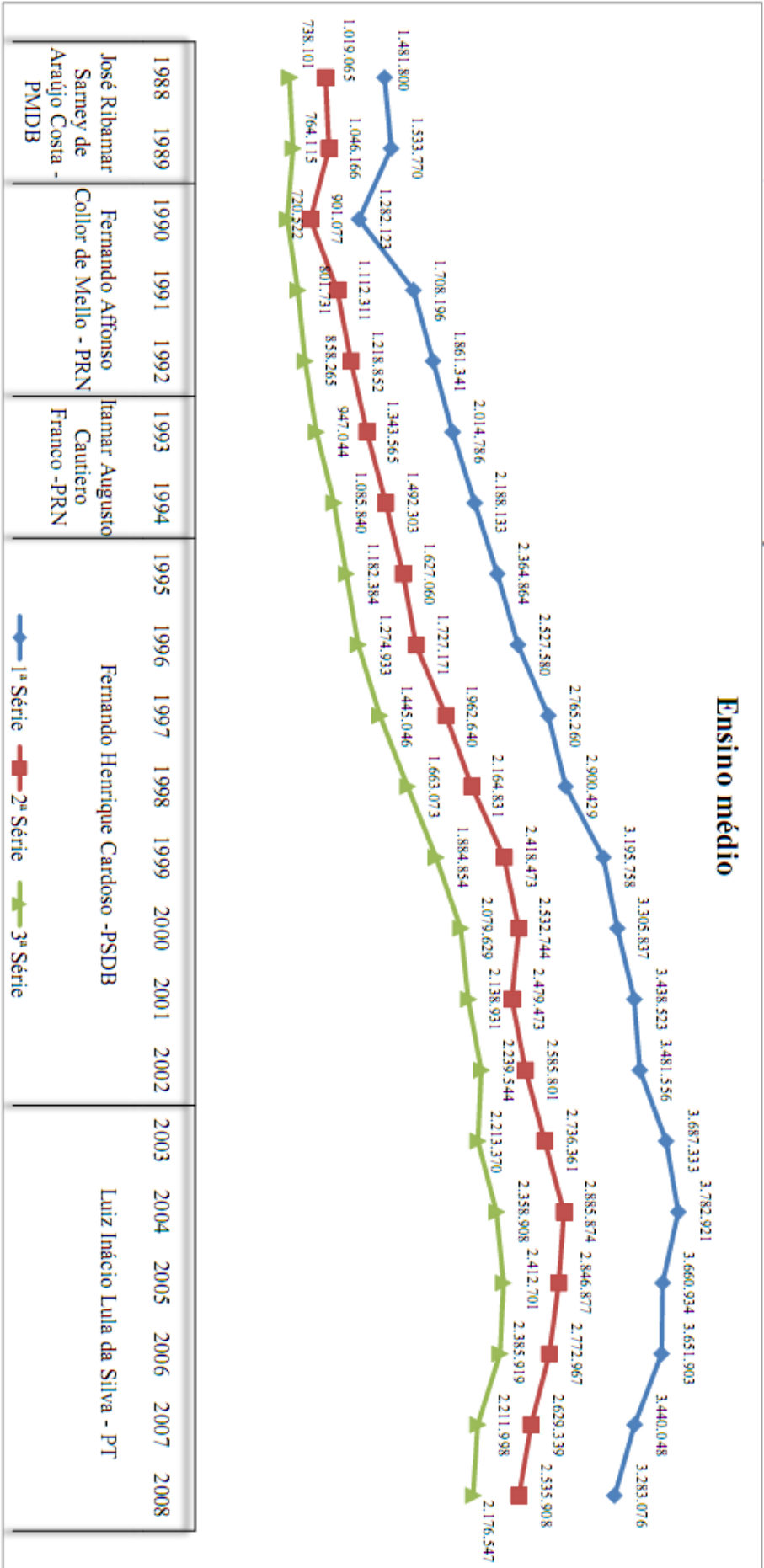
Assim, no período de 1988 a 2008, Cruz (2011) observou que houve evolução em todas as séries do ensino médio no que diz respeito ao número de matrículas efetuadas:

Na 1ª série, 57.556.171; na 2ª série, 42.038.858; e 33.583.455 na 3ª série. Dessa forma, tivemos nesse período uma evolução de 121,56% somente na 1ª série. Na 2ª série, essa evolução chegou a 148,85%, e, na 3ª série, o acréscimo foi de 194,88% (CRUZ, 2011, p. 63).

---

registro) o nascimento dos “invisíveis”; desta forma, muitas crianças não chegam nem a ser reconhecidas como existentes. O autor ainda ressalta que essa situação de exclusão social tem origem nas relações sociais de poder normatizadas pela lógica capitalista; incitando, desta forma, a refletir sobre as práticas sociais arraigadas e as suas consequências exclusivas que geram a negação de direitos fundamentais.





Fonte: ME/Sag/Cps/Cip; MEC/Inep/ Sec.

GRÁFICO 1 – EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS INICIAIS EFETIVADAS POR SÉRIE – BRASIL. FONTE: Cruz (2011).

O avanço no acesso, com a universalização ainda não atingida, também se revela no que condiz ao alunado público alvo da educação especial. Quando se trata dos alunos com deficiência que deveriam estar no ensino médio, há um quadro mais complicado, pois ainda há muitos jovens com deficiência que não chegam a essa etapa de ensino.

Em 2011, o MEC/ Inep publicou o seguinte gráfico a respeito do crescimento de matrículas dos alunos com deficiência no ensino médio:

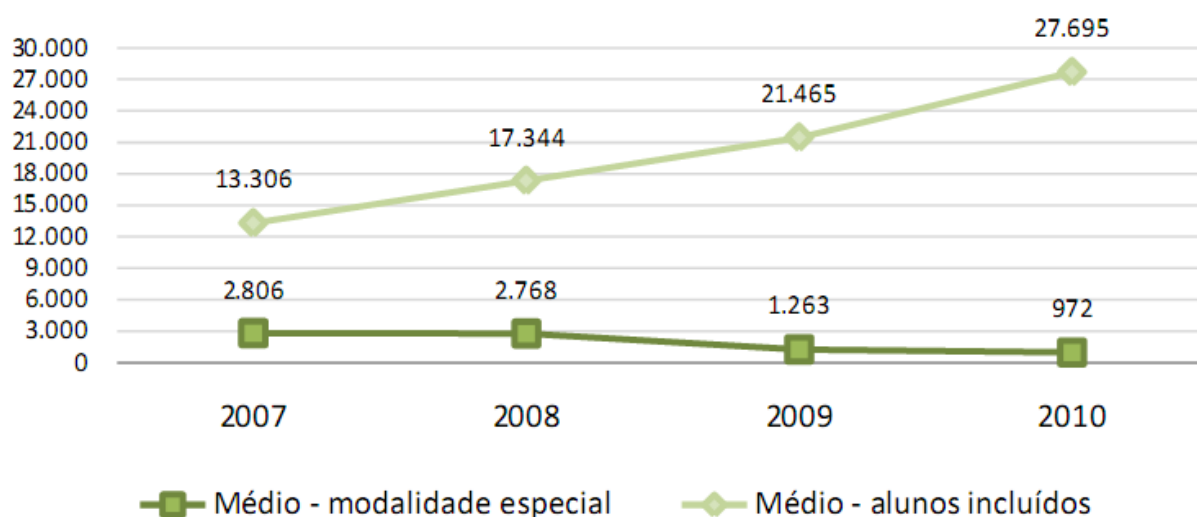


GRÁFICO 2 – NÚMERO DE MATRÍCULAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO MÉDIO. BRASIL 2007-2010. FONTE: MEC; Inep (2010).

No gráfico 3, os dados encontram-se desmembrados no que se refere à categoria de “alunos incluídos” nas escolas comuns e àqueles que frequentam a “modalidade especial”<sup>42</sup>. Observa-se que o número de “alunos incluídos” cresceu, enquanto o número de alunos que frequentam a “modalidade especial” diminuiu. De 2007 a 2010 este crescimento foi de 107,76% em contraponto com o decréscimo de 65,36% no atendimento realizado na “modalidade especial”.

Desconsiderando-se as modalidades de atendimento, é notável que o número de alunos público alvo da educação especial, atendidos nesta etapa de ensino,

<sup>42</sup> Neste gráfico, “modalidade especial” refere-se alunos que frequentam ambientes diversos da escola comum, como a escola especial.

ampliou consideravelmente (77,61%) no intervalo apresentado, o que representa um maior número de alunos com deficiência matriculados no ensino médio.

No entanto, o esforço para essa ampliação não tem sido suficiente para que o acesso ao ensino médio seja universalizado, isso fica patente nos dados apresentados por Pinto e Alves (2011).

Há também um baixo número de alunos com deficiência matriculados no ensino médio. De acordo com a Consulta de Matrículas do MEC/ Inep, em 2011, havia 8.366.920 alunos nessa etapa de ensino, o contingente de alunos da educação especial, nessa mesma etapa de ensino, era de 34.065 alunos. Denota-se, dessa forma, que apenas 0,40% dos alunos do ensino médio fazem parte do contingente de alunos da educação especial.

Tendo em vista o contingente de não-estudantes apresentados por Pinto e Alves (2011) e o ínfimo número de alunos público alvo da educação especial matriculados nessa etapa de ensino. A seguir será apresentada como está se dando a (des)continuidade nos estudos dos alunos com/ sem deficiência na trajetória do ensino fundamental ao ensino médio.

Para tanto, debruçou-se sobre os Microdados do Censo Escolar (2007, 2008 e 2010), disponibilizados pelo MEC/ Inep, referentes às matrículas iniciais totais e de alunos com deficiências efetivadas nos seguintes percursos: 1ª série/2º ano à 4ª série/ 5º ano; 4ª série/ 5º ano à 5ª série/ 6º ano; 5ª série/ 6º ano à 8ª série/ 9º ano; 8ª série/ 9º ano ao 1º ano do ensino médio; e 1º ao 3º ano do ensino médio.

### 2.3 (DES)CONTINUIDADE NOS ESTUDOS NA TRAJETÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL AO MÉDIO: UMA ANÁLISE INICIAL DO TOTAL DE MATRÍCULAS E DAS MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EFETIVADAS EM ÂMBITO NACIONAL

Cruz (2011, p. 90), ao dissertar sobre a inclusão do alunado com deficiência no ensino médio, propõe que se cruze o número de matrículas efetivadas na 8ª série do ensino fundamental (EF) com as matrículas do 1º ano do ensino médio (EM), pois a autora acredita que essa análise possa revelar “[...] o fosso ainda maior da não permanência na escola pública”.

Neste sentido, será realizada a seguir uma apreciação dos Microdados do Censo Escolar que considera o número total de matrículas e, especificamente, do alunado com deficiência<sup>43</sup>. Com a intenção de ilustrar como está se dando a (des)continuidade nos estudos desse contingente no EF e no EM e ilustrar os períodos de evasão acentuada que fazem com que o EM esteja aquém da universalização, principalmente, quando são consideradas somente as matrículas de alunos com deficiência. Foram formulados cinco grupos comparativos de dados, conforme é possível visualizar no quadro abaixo:

	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2010</b>
<b>Grupo 1:</b>	Número de matrículas total e de alunos com deficiência na 1ª série/ 2º ano do EF.		Número de matrículas total e de alunos com deficiência na 4ª série/ 5º ano do EF.
<b>Grupo 2:</b>	Número de matrículas total e de alunos com deficiência na 4ª série/ 5º ano do EF.	Número de matrículas total e de alunos com deficiência na 5ª série/ 6º ano do EF.	
<b>Grupo 3:</b>	Número de matrículas total e de alunos com deficiência na 5ª série/ 6º ano do EF.		Número de matrículas total e de alunos com deficiência na 8ª série/ 9º ano do EF.
<b>Grupo 4:</b>	Número de matrículas total e de alunos com deficiência na 8ª série/ 9º ano do EF.	Número de matrículas total e de alunos com deficiência no 1º ano do EM.	
<b>Grupo 5:</b>		Número de matrículas total e de alunos com deficiência no 1º ano do EM.	Número de matrículas total e de alunos com deficiência no 3º ano do EM.

Assim, no Grupo 1, comparou-se o número total de matrículas e de alunos com deficiência efetivadas na 1ª série/ 2º ano<sup>44</sup> do EF, em 2007<sup>45</sup>, com o número de

<sup>43</sup> Ao coletar os dados, tendo em vista o objetivo deste trabalho, optou-se por contabilizar as matrículas dos alunos com deficiência: cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditiva, surdocegueira, deficiência física, deficiência mental, síndrome de Down e deficiência múltipla (terminologia usada pelo MEC/ Inep). Assim, não foram contabilizadas as matrículas dos alunos com as seguintes necessidades educacionais especiais: transtornos invasivos do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.

<sup>44</sup> Como já foi mencionado, na Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006) foi garantida a duração de nove anos para o ensino fundamental, iniciando-se aos seis anos de idade. No art. 5, na mesma lei, definiu-se que os municípios, os estados e o distrito federal teriam o prazo de até 2010

matrículas total e de alunos com deficiência, realizadas na 4ª série/ 5º ano do EF, em 2010. Dessa forma, foi possível averiguar se os alunos que ingressaram na 1ª série/ 2º ano do EF, em 2007, conseguiram chegar à 4ª série/ 5º ano no tempo adequado (2010).

No Grupo 2, a fim de visualizar a cobertura para o acesso à segunda etapa do EF, o número de matrículas total e de alunos com deficiência realizadas na 4ª série/ 5º ano, em 2007, foi confrontado com o de matrículas efetivadas na 5ª série/ 6º ano, em 2008.

No Grupo 3, para ilustrar a permanência na segunda etapa do EF, realizou-se uma comparação entre o número total de matrículas e de alunos com deficiência efetivadas na 5ª série/ 6º ano do EF, em 2007, com o número total de matrículas e de alunos com deficiência realizadas na 8ª série/ 9º ano, em 2010.

No Grupo 4, buscando apresentar a cobertura para o acesso ao ensino médio, foram expostas as matrículas totais e de alunos com deficiência efetivadas na 8ª série/ 9º ano, em 2007, e as matrículas totais e de alunos com deficiência realizadas no 1º ano do EM, em 2008.

No Grupo 5, comparou-se o número de matrículas total e de alunos com deficiência realizadas no 1º ano do EM, em 2008, com as matrículas efetivadas no 3º ano do EM, em 2010, verificando-se, dessa forma, a continuidade nos estudos nessa etapa de ensino.

É importante observar que os dados disponíveis só apresentam as matrículas efetivadas em cada série. Assim, as matrículas registradas no final de cada período não consideram somente a demanda que havia sido contabilizada no início dos períodos em análise, pois, contemplam, também, matrículas de alunos que haviam

---

para implementar o ensino fundamental de nove anos. Assim, a fim de computar os dados, somou-se as matrículas da 1ª série do ensino fundamental de oito anos (que ainda estava em vigência em muitos estados) com as matrículas do 2º ano do ensino fundamental de nove anos (no qual os alunos têm idade correspondente à 1ª série do ensino fundamental de oito anos). Procedeu-se da mesma maneira com os dados correspondentes a outras séries/ anos.

<sup>45</sup> Como já foi mencionado, adotou-se 2007 como primeiro ano de coleta, porque foi a partir desse ano que o aluno passou a ser a unidade básica de coleta no Censo do MEC/ Inep (BRASIL, 2007c). Os dados também passaram a ter critérios mais rígidos a partir desse ano, assim, após 2007 é possível ampliar variáveis de análise no censo, mas as variáveis que já haviam sido incluídas não podem ser retiradas, propiciando maior possibilidade comparativa entre os dados agregados após essa data. Do mais, também, compreende-se que realizar uma comparação de (des)continuidade de ensino entre as etapas no mesmo período (2007-2010) é mais vantajoso do que formular uma série histórica.

evadido ou sido retidos. Mesmo com essa ressalvas, ainda entende-se que a análise por período pode ilustrar os nichos de (des)continuidade de estudos do EF ao EM.

Subdividiu-se as matrículas por esfera administrativa, identificando se o aluno está matriculado em uma escola federal, estadual, municipal ou privada. Contudo, quando as esferas administrativas contavam com menos de 5% das matrículas, as mesmas foram desconsideradas.

Ainda é preciso elucidar que o setor privado, no caso das matrículas de alunos com deficiência, conta com um grande número de instituições sem fins lucrativos. Sendo que de acordo com o Caderno de Instruções do Censo Escolar, o setor privado é composto pelas seguintes categorias:

➤ **Particular**

Mantida por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, com fins lucrativos.

➤ **Comunitária**

Mantida por grupo de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, e inclui representantes da comunidade na mantenedora, sem fins lucrativos.

➤ **Confessional**

Instituída por grupo de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atenda à orientação confessional e ideológica específica e inclua, na sua entidade mantenedora, representantes da comunidade.

➤ **Filantrópica**

Mantida por grupo de pessoas físicas ou jurídicas com a finalidade de oferecer escolarização e/ou apoio pedagógico gratuito à população carente, sem fins lucrativos (BRASIL, 2011d, p. 9, grifos no original).

Assim, com os dados levantados por esfera administrativa<sup>46</sup> no Grupo 1 foi possível produzir os seguintes dados<sup>47</sup>:

---

<sup>46</sup> Como as matrículas do âmbito federal no Grupo 1 são ínfimas, as mesmas foram desconsideradas nessa análise. A saber, elas representam 0,03% do total de matrículas efetivado na 1ª série/ 2º ano, em 2007 (1500 matrículas); 0,05% do total de matrículas da 4ª série/ 5º ano, em 2010 (1981 matrículas); 0,09% das matrículas realizadas por alunos com deficiência na 1ª série/ 2º ano, em 2007 (130 matrículas); e 0,14% das matrículas de alunos com deficiência na 4ª série/5º ano, em 2010 (79 matrículas).

<sup>47</sup> É importante observar que a unidade básica do eixo dos gráficos que apresentam o total de matrículas é sempre 50 vezes maior que o eixo dos gráficos que apresentam o número de matrículas de alunos com deficiência.

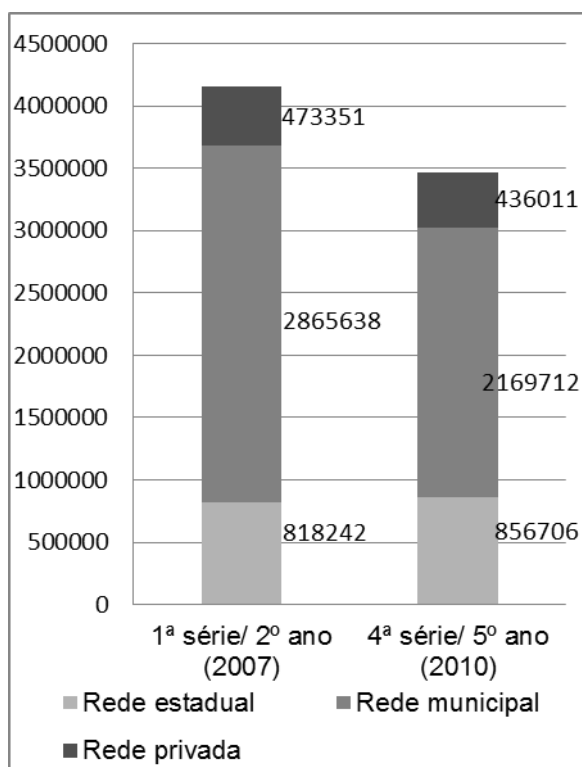


GRÁFICO 3 – BRASIL: TOTAL DE MATRÍCULAS NA 1ª SÉRIE/ 2º ANO DO EF (2007) E NA 4ª SÉRIE/ 5º ANO DO EF (2010). FONTE: O autor (2012)<sup>48</sup>.

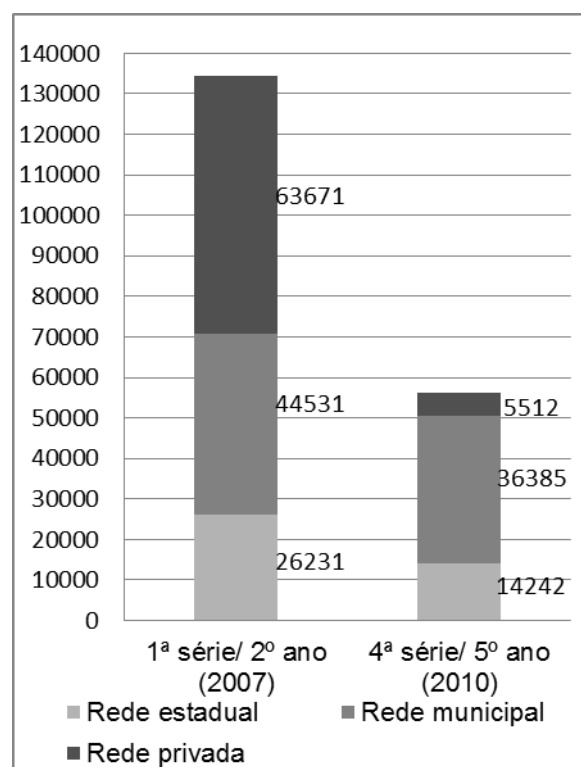


GRÁFICO 4 – BRASIL: MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA 1ª SÉRIE/ 2º ANO DO EF (2007) E NA 4ª SÉRIE/ 5º ANO DO EF (2010). FONTE: O autor (2012)<sup>49</sup>.

Ambos os gráficos, no período analisado (2007-2010), apresentam redução no número de matrículas. O total de matrículas<sup>50</sup> sofreu uma queda de 16,69%, as matrículas de alunos com deficiência<sup>51</sup> tiveram um declive 58,22%. Assim, o declive é mais que três vezes maior quando se trata o número de matrículas de alunos com deficiência.

Ao observar os dados por dependência administrativa, percebe-se que o número total de alunos matriculados, na rede estadual, aumentou 4,70%. Ao se

<sup>48</sup> Fonte dos dados: Microdados MEC/ Inep, disponíveis para download em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>.

<sup>49</sup> Fonte dos dados: Microdados MEC/ Inep, disponíveis para download em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>.

<sup>50</sup> Contabilizou-se, inclusive, as matrículas realizadas no âmbito federal.

<sup>51</sup> Contabilizou-se, inclusive, as matrículas realizadas por alunos com deficiência no âmbito federal.

considerar as matrículas dos alunos com deficiência, essa rede sofreu queda acentuada de 45,70%.

No âmbito municipal foi ilustrada uma queda de 24,28% nas matrículas totais e de 18,29% nas matrículas de alunos com deficiência.

A perda do número de matrículas de alunos com deficiência no setor privado é exorbitante, chegando a 91,34%. Quando se considera o número total de matrículas essa inclinação é suave (7,88%). É interessante notar que a rede privada que atende ao alunado com deficiência conta com um número alto de instituições sem fins lucrativos.

Assim, os dados revelaram que além da redução de matrículas ser mais perversa quando se trata dos alunos com deficiência (81,11%) do que quando se remete às matrículas totais (58,22%), quando considerados os dados por esfera administrativa, no Grupo 1, só houve ascensão no número de matrículas totais efetivadas na rede municipal.

No Grupo 2, buscou-se apreender a cobertura da 2ª etapa do EF em relação à 1ª. Para tanto, foram apresentados o total de matrículas e as matrículas de alunos com deficiência efetuadas na 4ª série/ 5º ano do EF, em 2007, e as matrículas totais e de alunos com deficiência realizadas na 5ª série/ 6º ano do EF, em 2008. Obteve-se assim, os seguintes gráficos<sup>52</sup>:

---

<sup>52</sup> Novamente as matrículas do âmbito federal foram desconsideradas por serem ínfimas. A saber, nesse grupo elas representam 0,04% do total de matrículas efetivadas na 4ª série/ 5º ano, em 2007 (1793 matrículas); 0,09% do total de matrículas da 5ª série/ 6º ano, em 2008 (4091 matrículas); 0,15% das matrículas realizadas por alunos com deficiência na 4ª série/ 5º ano, em 2007 (58 matrículas); e 0,33% das matrículas de alunos com deficiência na 5ª série/6º ano, em 2008 (88 matrículas).



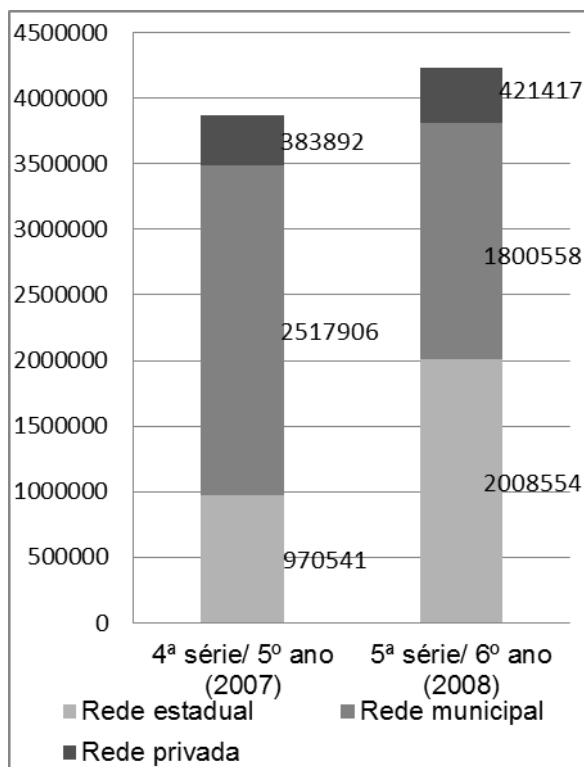


GRÁFICO 5 – BRASIL: TOTAL DE MATRÍCULAS NA 4ª SÉRIE/ 5º ANO DO EF (2007) E NA 5ª SÉRIE/ 6º ANO DO EF (2008). FONTE: O autor (2012)<sup>53</sup>.

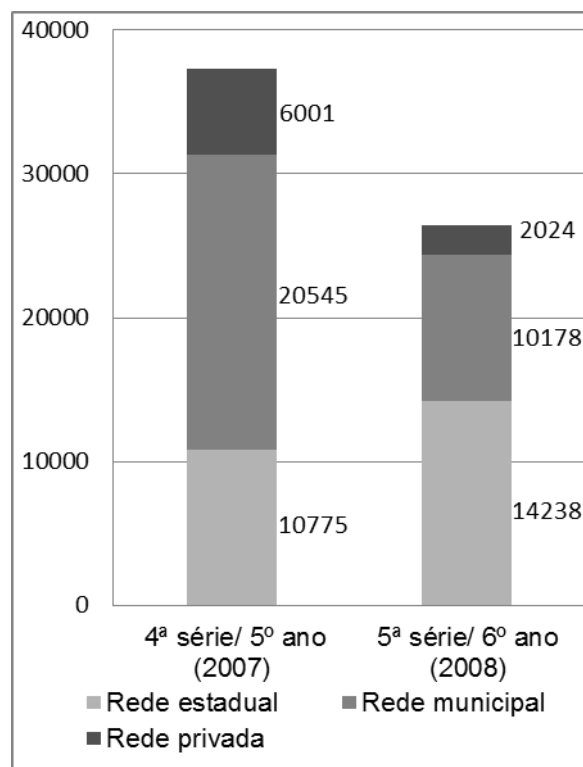


GRÁFICO 6 – BRASIL: MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA 4ª SÉRIE/ 5º ANO DO EF (2007) E NA 5ª SÉRIE/ 6º ANO DO EF (2008). FONTE: O autor (2012)<sup>54</sup>.

Está patente que enquanto houve crescimento no número de matrículas totais<sup>55</sup> chegando a 9,30%, o número de matrículas de alunos com deficiência<sup>56</sup> diminuiu, configurando uma queda de 29,02%.

Ao observar os dados por dependência administrativa, nota-se que o número de alunos com deficiência ampliou no âmbito estadual, apresentando um aumento

<sup>53</sup> Fonte dos dados: Microdados MEC/ Inep, disponíveis para download em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>.

<sup>54</sup> Fonte dos dados: Microdados MEC/ Inep, disponíveis para download em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>.

<sup>55</sup> Contabilizou-se, inclusive, as matrículas realizadas no âmbito federal.

<sup>56</sup> Contabilizou-se, inclusive, as matrículas realizadas por alunos com deficiência no âmbito federal.

de 32,13%. Esse aumento se deu de forma mais notável quando se considera o número total de matrículas, atingindo 106,95%.

No que condiz ao âmbito municipal, as matrículas apresentadas em ambos os gráficos sofreram decréscimo. Novamente a queda foi maior nas matrículas de alunos com deficiência (50,45%) que nas totais (28,48%).

A redução de matrículas no âmbito municipal pode ter como plano de fundo a descentralização dos primeiros anos do EF. Pois, na EC 14 (BRASIL, 1996b), art. 3, definiu-se que:

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório (BRASIL, 1996b).

Neste sentido, é preciso esclarecer que os municípios têm se responsabilizado pelo provimento da educação infantil e da primeira etapa do EF e os estados têm ficado responsáveis pelo provimento da segunda etapa do EF e pelo EM.

Quanto à esfera privada, percebe-se, novamente, uma perda bastante acentuada nas matrículas de alunos com deficiência chegando a 66,27%. Esse percentual, considerando-se as matrículas totais, ampliou 9,77%.

Desse modo, os dados apresentados demonstram um movimento de ascensão nas matrículas totais, não sendo ampliadas somente as matrículas da rede municipal, que apresentaram declínio justificado. Já as matrículas efetuadas por alunos com deficiência sofreram redução nas redes municipal e particular e um aumento tênue na estadual.

No Grupo 3, buscou-se ilustrar o quadro de continuidade nos estudos na 2ª etapa do EF (5ª série/ 6º ano até 8ª série/ 9º ano). Para tanto, apreciou-se o número total de matrículas e de alunos com deficiência efetivadas na 5ª série/ 6º ano, em 2007, em comparação com o número de matrículas totais e de alunos com deficiência realizadas na 8ª série/ 9º ano, em 2010. Foram obtidos os seguintes dados<sup>57</sup>:

---

<sup>57</sup> Novamente as matrículas do âmbito federal foram desconsideradas por serem ínfimas. A saber, nesse grupo elas representam 0,08% do total de matrículas efetivadas na 5ª série/ 6º ano, em 2007 (3747 matrículas); 0,14% do total de matrículas da 8ª série/ 9º ano, em 2010

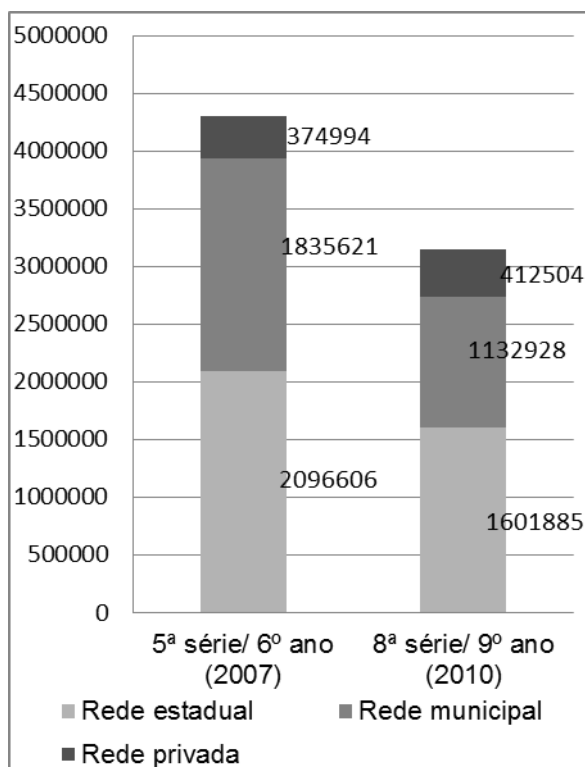


GRÁFICO 7 – BRASIL: TOTAL DE MATRÍCULAS NA 5ª SÉRIE/ 6º ANO DO EF (2007) E NA 8ª SÉRIE/ 9º ANO DO EF (2010). FONTE: O autor (2012)<sup>58</sup>.

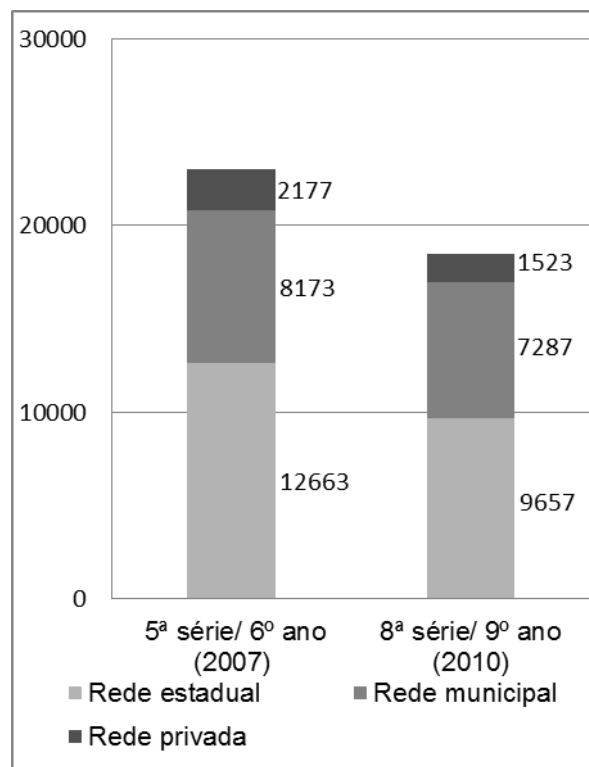


GRÁFICO 8 – BRASIL: MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA 5ª SÉRIE/ 6º ANO DO EF (2007) E NA 8ª SÉRIE/ 9º ANO DO EF (2010). FONTE: O autor (2012)<sup>59</sup>.

Tanto o total de matrículas<sup>60</sup>, quanto as matrículas de alunos com deficiência<sup>61</sup>, sofreram declínio. O decréscimo foi mais acentuado no número de matrículas totais (26,88%) do que nas matrículas realizadas por alunos com deficiência (19,79%).

(4633 matrículas); 0,30% das matrículas realizadas por alunos com deficiência na 5ª série/ 6º ano, em 2007 (70 matrículas); e 0,24% das matrículas de alunos com deficiência na 8ª série/9º ano, em 2010 (46 matrículas).

<sup>58</sup> Fonte dos dados: Microdados MEC/ Inep, disponíveis para download em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>.

<sup>59</sup> Fonte dos dados: Microdados MEC/ Inep, disponíveis para download em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>.

<sup>60</sup> Contabilizou-se, inclusive, as matrículas realizadas no âmbito federal.

<sup>61</sup> Contabilizou-se, inclusive, as matrículas realizadas por alunos com deficiência no âmbito federal.

Quanto às esferas administrativas, nas dependências estadual e municipal tanto o total de matrículas, quanto as de alunos com deficiência sofreram redução. Essa perda, no total de matrículas efetivadas na rede estadual, foi de 23,73%, as matrículas de alunos com deficiência reduziram 23,59%. No que se refere ao âmbito municipal, o decréscimo foi mais acentuado no total de matrículas, chegando a 38,28%, sendo que as matrículas de alunos com deficiência sofrem queda mais tênue (10,84%).

Nota-se que na esfera privada ocorreu uma redução de 30,04% no tocante das matrículas de alunos com deficiência. Enquanto as matrículas totais aumentaram 10,00% na mesma esfera.

Deste modo, os dados do Grupo 3 demonstraram que, de modo geral, a queda foi mais tênue nas matrículas efetuadas por alunos com deficiência (19,79%) que nas matrículas totais (26,88%). Contudo, todas as esferas administrativas sofreram redução no número de matrículas de alunos com deficiência, enquanto a rede privada apresentou ascensão no número de total de matrículas.

No Grupo 4, buscou-se expor a cobertura do ensino médio em relação à última série/ ano do ensino fundamental. Para tanto, apresentou-se o número de matrículas totais e de alunos com deficiência efetivas na 8ª série/ 9º ano do EF, em 2007, em relação ao número total de matrículas e de alunos com deficiência realizadas no 1º ano do EM, em 2008. Obtendo a seguinte configuração<sup>62</sup>:

---

<sup>62</sup> Novamente as matrículas do âmbito federal foram desconsideradas por serem ínfimas. A saber, nesse grupo elas representam 0,14% do total de matrículas efetivadas na 8ª série/ 9º ano, em 2007 (4505 matrículas); 0,33% do total de matrículas do 1º ano do EM, em 2008 (11096 matrículas); 0,54% das matrículas realizadas por alunos com deficiência na 8ª série/ 9º ano, em 2007 (63 matrículas); e 0,76% das matrículas de alunos com deficiência no 1º ano do EM, em 2008 (56 matrículas). Nesse grupo as matrículas do âmbito municipal também foram desconsideradas, pois o ensino médio é assistido ínfimamente por essa esfera administrativa. A saber, apesar das matrículas do âmbito municipal representarem 32,02% do total de matrículas efetivadas na 8ª série/ 9º ano, em 2007 (972416 matrículas) e 29,77% das matrículas realizadas por alunos com deficiência na 8ª série/ 9º ano, em 2007 (3438 matrículas); as matrículas realizadas no âmbito municipal, no 1º ano do EM, em 2008, representaram apenas 1,26% do total de matrículas (41429 matrículas) e 2,63% das matrículas realizadas por alunos com deficiência (194 matrículas).

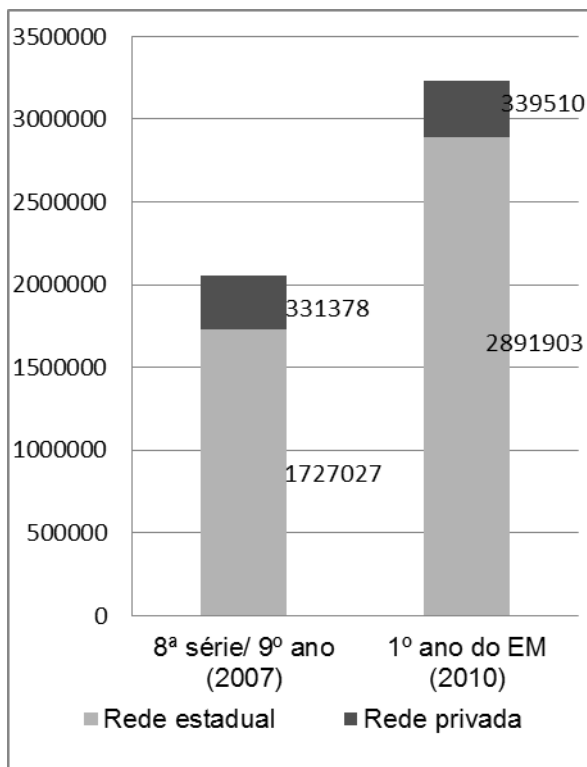


GRÁFICO 9 – BRASIL: TOTAL DE MATRÍCULAS NA 8ª SÉRIE/ 9º ANO DO EF (2007) E NO 1º ANO DO EM (2008). FONTE: O autor (2012)<sup>63</sup>.

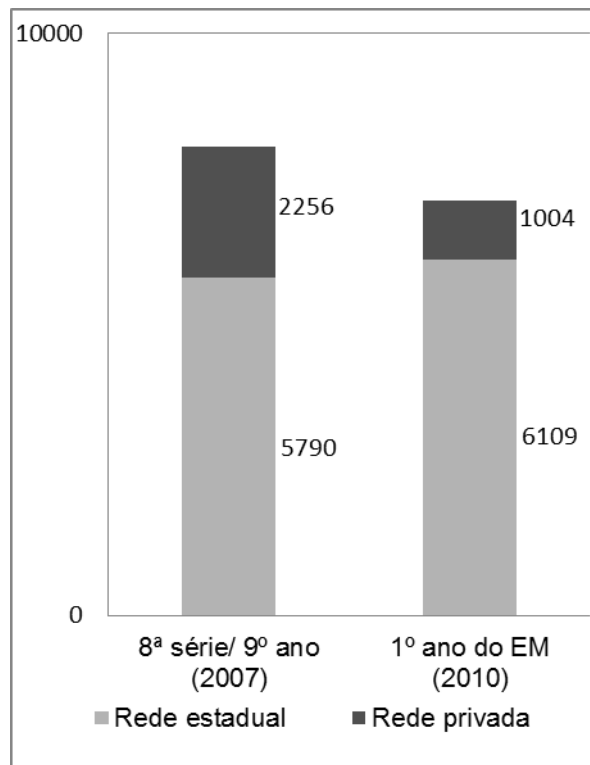


GRÁFICO 10 – BRASIL: MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA 8ª SÉRIE/ 9º ANO DO EF (2007) E NO 1º ANO DO EM (2008). FONTE: O autor (2012)<sup>64</sup>.

Nota-se que enquanto há aumento, de 8,19%, no número total de matrículas<sup>65</sup>, as matrículas efetivadas por alunos com deficiência<sup>66</sup> sofreram queda de 36,23%. Demonstrando que, a cobertura de acesso no que condiz às matrículas gerais, tem sido “eficiente”<sup>67</sup> no EM, deixando a desejar no montante de matrículas efetivadas por alunos com deficiência.

<sup>63</sup> Fonte dos dados: Microdados MEC/ Inep, disponíveis para download em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>.

<sup>64</sup> Fonte dos dados: Microdados MEC/ Inep, disponíveis para download em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>.

<sup>65</sup> Contabilizou-se, inclusive, as matrículas realizadas no âmbito federal e municipal.

<sup>66</sup> Contabilizou-se, inclusive, as matrículas realizadas por alunos com deficiência no âmbito federal e municipal.

<sup>67</sup> É preciso considerar que as matrículas efetivadas no 1º ano do EM, em 2010, não são, necessariamente, dos mesmos alunos que realizaram suas matrículas na 8ª série/ 9º ano, em 2007.

As matrículas no âmbito estadual progrediram em ambos os gráficos, apresentando um aumento mais acentuado, de 67,44%, quando se trata do total de matrículas, e mais suave (5,50%) ao se remeter às matrículas de alunos com deficiência.

Na esfera privada, a queda foi acentuada no que condiz às matrículas de alunos com deficiência (55,49%). As matrículas totais, nessa esfera, ampliaram 2,45%.

Desse modo, os dados desse grupo desvelaram uma queda bem mais acentuada no que se refere às matrículas de alunos com deficiência, esse movimento ocorreu de modo geral e por esferas administrativas.

Enfim, no Grupo 5, analisou-se o número de matrículas efetivadas no 1º ano do EM, em 2008, e no 3º ano do EM, em 2010. Buscando-se visualizar a continuidade de acesso nessa etapa de ensino. Os seguintes dados foram obtidos<sup>68</sup>:

---

<sup>68</sup> Novamente as matrículas dos âmbitos federal e municipal foram desconsideradas por serem ínfimas. A saber, nesse grupo, as matrículas da esfera federal representam 0,33% do total de matrículas efetivadas no 1º ano do EM, em 2008 (4505 matrículas); 0,40% do total de matrículas do 3º ano do EM, em 2010 (8893 matrículas); 0,76% das matrículas realizadas por alunos com deficiência 1º ano do EM, em 2008 (56 matrículas); e 1,16% das matrículas de alunos com deficiência no 3º ano do EM, em 2010 (60 matrículas). As matrículas do âmbito municipal representam 1,26% do total de matrículas efetivadas no 1º ano do EM, em 2008 (41429 matrículas); 4,67% do total de matrículas do 3º ano do EM, em 2010 (102169 matrículas); 2,63% das matrículas realizadas por alunos com deficiência 1º ano do EM, em 2008 (194 matrículas); e 2,45% das matrículas de alunos com deficiência no 3º ano do EM, em 2010 (127 matrículas).

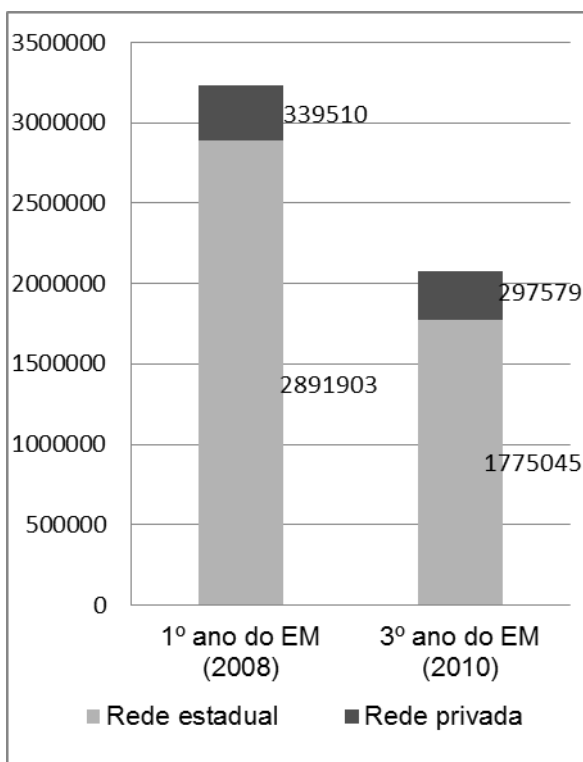


GRÁFICO 11 – BRASIL: TOTAL DE MATRÍCULAS NO 1º ANO DO EM (2008) E NO 3º ANO DO EM (2010). FONTE: O autor (2012)<sup>69</sup>.

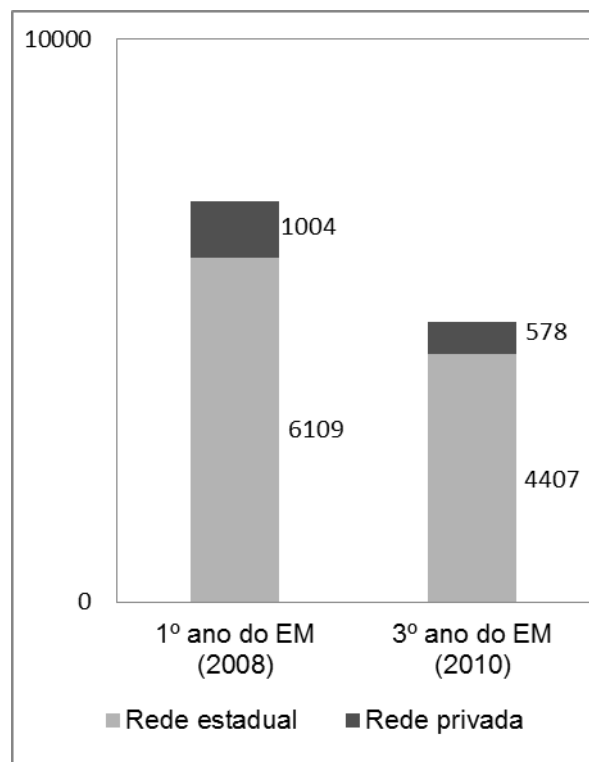


GRÁFICO 12 – BRASIL: MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NO 1º ANO DO EM (2008) E NO 3º ANO DO EM (2010). FONTE: O autor (2012)<sup>70</sup>.

Houve considerável redução no número total de matrículas<sup>71</sup> e nas de alunos com deficiência<sup>72</sup>. No que tange às matrículas totais a perda foi de 33,50%, no número de matrículas efetivadas por alunos com deficiência o decréscimo foi um pouco menor: 29,75%.

Quando considerados os dados por dependência administrativa, na esfera estadual, tanto o número total de matrículas, quanto o número de matrículas de alunos com deficiência, sofreram considerável perda, 38,62% e 27,86% respectivamente.

<sup>69</sup> Fonte dos dados: Microdados MEC/ Inep, disponíveis para download em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>.

<sup>70</sup> Fonte dos dados: Microdados MEC/ Inep, disponíveis para download em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>.

<sup>71</sup> Contabilizou-se, inclusive, as matrículas realizadas no âmbito federal e municipal.

<sup>72</sup> Contabilizou-se, inclusive, as matrículas realizadas por alunos com deficiência no âmbito federal.

No setor privado o decréscimo mais acentuado foi no número de matrículas efetivadas por alunos com deficiência (42,43%), no total de matrículas também houve queda (12,35%).

Nesse sentido, os dados revelaram que o número de matrículas de alunos com deficiência sofreu redução nas redes apresentadas e que o total de matrículas também sofreu perda acentuada nas esferas administrativas.

Quanto aos dados apresentados, ressalta-se que os mesmos são muito recentes, abrangendo um período de apenas 05 anos que antecede à realização dessa pesquisa, e que houve redução de matrículas em quase todos os grupos de dados analisados.

Só há aumento no número total de matrículas, no Grupo 02, que retratou a cobertura da segunda etapa do EF em relação à última série da primeira etapa do EF; e no Grupo 4, que ilustrou a cobertura do EM em relação à última série do EF.

No número de matrículas efetivadas por alunos com deficiência houve queda em todos os grupos de análise. A maior queda se deu no Grupo 1 que retratou, neste caso, a descontinuidade dos estudos de alunos com deficiência na primeira etapa do EF. Nesse sentido, em números absolutos, enquanto, em 2007, registrou-se 134.536 matrículas de alunos com deficiência na 1ª série/ 2º ano do EF, em 2010, registrou-se apenas 56.218 matrículas referentes à mesma demanda, apresentando, assim, um declive exorbitante de 58,22%.

Denota-se, que a esfera administrativa que mais “contribuiu” com essa redução foi a privada, pois na mesma havia 63.671 alunos com deficiência matriculados na 1ª série/ 2º ano do EF, em 2007, e em 2010, registrou-se apenas 5.512 alunos com deficiência na 4ª série/ 5º ano do EF, configurando uma redução de 91,34%.

É interessante notar que o número de alunos com deficiência matriculados na 1ª série/ 2º ano, em 2007, no setor privado, correspondia a 47,31% do número de matrículas de alunos com deficiência nessa série/ ano. Sendo que as matrículas realizadas nas outras esferas correspondiam aos seguintes percentuais: federal 0,09%, estadual 19,49% e municipal 33,09%.

Observou-se, então, a predominância (47,31%) de matrículas de alunos com deficiência registradas na 1ª série/ 2º ano, em 2007, na rede privada. Denota-se, também, o exorbitante decréscimo (58,22%), principalmente na esfera privada (que



teve uma queda de 91,34%), das matrículas efetivadas por alunos com deficiência na 1ª série/ 2º ano, de 2007, em relação as efetuadas, em 2010, na 4ª série/ 5º ano.

Recorda-se, novamente, que a esfera privada conta com um grande número de instituições sem fins lucrativos que atendem a alunos com deficiência. O alto número de matrículas de alunos com deficiência na 1ª série/ 2º ano, em 2007, e o declive no período analisado, pode indicar que esse contingente de alunos tem evadido ou ficado retido no início do EF em escolas especiais.

Também observou-se que o decréscimo mais acentuado nas matrículas totais ocorreu no Grupo 5, ilustrando a descontinuidade nos estudos na terceira etapa da educação básica. Nesse sentido, de acordo com os dados, enquanto havia, em 2008, 3.283.938 alunos matriculados no 1º ano do EM, em 2010, foram registradas 2.183.686 matrículas no 3º ano do EM, representando uma redução de 33,50%.

Ressalta-se ainda que as matrículas de alunos com deficiência em relação ao total, diminuem conforme se analisa dados de etapas mais elevadas da educação básica, por isso o número de alunos que chega a ter acesso ao EM é tão ínfimo.

Assim, o percentual de matrículas de alunos com deficiência em relação ao total, na 1ª série/ 2º ano do EF (dados de 2007) era de 3,24%. Quando se analisa dados referentes à 4ª série/ 5º ano do EF (dados de 2007 e 2010<sup>73</sup>) esse percentual diminui para 1,29%. Na 5ª série/ 6º ano (dados de 2007 e 2008<sup>74</sup>) há mais redução, sendo que a porcentagem chega à 0,58%. Na 8ª série/ 9º ano (dados de 2007 e 2010<sup>75</sup>), o percentual de matrículas de alunos com deficiência em relação ao número total de matrículas é menor, chegando a 0,48%. No 1º ano do EM (2008) há mais redução, chegando a um percentual ínfimo de 0,22%. No 3º ano do EM (2010) há um pequeno aumento, chegando a 0,24%.

Percebe-se, assim, que há um grupo de estudantes, que mesmo chegando à escola, reprovam ou evadem, ocasionando um acesso ínfimo ao EM. No próximo

---

<sup>73</sup> O percentual de alunos com deficiência em relação ao total de matrículas na 4ª série/ 5º ano, em 2007, era de 0,96%. Em 2010, esse percentual alcançou 1,62%. Assim, a média entre os dois percentuais coletados é 1,29%.

<sup>74</sup> O percentual de alunos com deficiência em relação ao total de matrículas na 5ª série/ 6º ano, em 2007, era de 0,53%. Em 2008, esse percentual alcançou 0,63%. Assim, a média entre os dois percentuais coletados é 0,58%.

<sup>75</sup> O percentual de alunos com deficiência em relação ao total de matrículas na 8ª série/ 9º ano, em 2007, era de 0,38%. Em 2008, esse percentual alcançou 0,59%. Assim, a média entre os dois percentuais coletados é 0,48%.

item tratar-se-á das condições da escola de ensino médio na qual o aluno deficiência tem sido matriculado.

## 2.4 SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Além dos entraves para a universalização do acesso também permanecem, tanto no ensino médio quanto na educação especial, outros desafios, como: currículo, formação e remuneração dos professores, condições de infraestrutura, dentre outros. Nesse momento, além de serem expostos os serviços de educação especial que contemplam o alunado com deficiência que frequenta o ensino médio, debruçar-se-á, quando necessário, sobre os aspectos curriculares direcionados ao ensino médio e à educação especial a fim de elucidar aberturas que possibilitem a suposta “inclusão” desse alunado nessa etapa de ensino.

Quanto aos alunos que receberão educação especial, a LDB/96 anuncia, no § 1º do art. 58, que “[...] haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial” (BRASIL, 1996a).

A referida lei também dedica o art. 59 para delinear as condições que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com “necessidades especiais”. A saber, quanto aos recursos e apoios, no Inciso I, estão previstos “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996a).

Na LDB/96, por se tratar de uma lei ampla, não há uma descrição dos “serviços de apoio especializados” e não há definição dos “currículos, métodos, técnicas” e “recursos educativos” a serem ofertados a esses alunos.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, está explicitamente determinado que:

O currículo a ser desenvolvido é o das diretrizes curriculares nacionais para as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica: educação infantil, educação fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional (BRASIL, 2001, p. 57).

Assim, em consonância com a LDB/96, como já foi mencionado anteriormente, foram publicadas as DCNEM/98. No art. 10 dessas diretrizes

estabeleceu-se a base nacional comum do ensino médio, organizada nas seguintes áreas do conhecimento:

- I – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias [...]
- II – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias [...]
- III – Ciências Humanas e suas Tecnologias [...] (BRASIL, 1998).

Realizou-se uma análise das DCNEM/98 buscando-se encontrar, nas mesmas, aspectos que pudessem vislumbrar a participação dos alunos com deficiência nessa etapa de ensino.

Nesse sentido, denotou-se que para prever aspectos da organização curricular de cada escola, nas DCNEM/98 são retomados os valores apresentados na LDB/96. A saber, nessas diretrizes retomaram-se, no art. 2º, inciso I, os valores “fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres do cidadão, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” e no inciso II do mesmo artigo os valores “que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade” (BRASIL, 1998).

A fim de que os valores apresentados acima fossem observados, apresentaram-se três princípios no art. 3º das citadas diretrizes, sendo: o princípio “estético”, o “político” e o “ético”.

Apesar das DCNEM/98 não mencionarem os alunos com deficiência no decorrer do texto, destaca-se que ao discorrer sobre o princípio estético, “Estética da Sensibilidade” (art. 3º, inciso I), há referência à necessidade do aprender a “[...] conviver com a diversidade”. No princípio político, “Política da Igualdade” (art. 3º, inciso II) apregoa-se, também, o “[...] combate a todas as formas discriminatórias”. Quanto ao princípio ético, “Ética da Identidade” (art. 3, inciso III), reconhece-se a necessidade da prática do “[...] humanismo contemporâneo, pelo respeito e acolhimento da identidade do outro”.

Além disso, no art. 5º, ao tratar da organização do currículo da escola, ficou expressa, no inciso III, a necessidade de “[...] adotar metodologias de ensino diversificadas”. Na definição dos princípios pedagógicos – “Identidade, Diversidade e Autonomia” – há apontamentos a respeito das condições e necessidades de espaço e tempos de aprendizagem (art. 7º, inciso I, alínea “a”); e sobre o “uso de várias possibilidades pedagógicas de organização, inclusive espaciais e temporais” (art. 7º, inciso I, alínea “b”).

No entanto nas DCNEM/98 foram feitas referências à diversidade do alunado de maneira abrangente, considerando, principalmente, o contingente de alunos

oriundo das classes sociais desfavorecidas, não se remetendo às especificidades dos alunos com deficiência.

Acácia Z. Kuenzer (2000) recorda que as DCNEM/98 configuram-se como parte integrante das políticas educacionais propostas no governo Fernando Henrique Cardoso, que “[...] por sua vez expressam uma concepção de educação orgânica ao modelo econômico em curso, versão nacional do processo globalizado de acumulação flexível” (KUENZER, 2000, p. 16).

Zibas (2005a) elenca uma série de críticas feitas pela academia acerca das recomendações das DCNEM/98, dentre elas, destaca-se o eixo que mais concentrou a atenção dos especialistas: o desenvolvimento das competências. A autora aponta que este modelo apresenta laços estreitos com o modelo de competências desenvolvido na área empresarial, apresentando como características o enfraquecimento da associação dos trabalhadores e a responsabilização dos mesmos por empregarem-se e manterem-se. Dessa forma, o modelo de competências no âmbito da educação tende a responsabilizar os alunos por seu desempenho na escola.

Retomando as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no que condiz ao currículo dos alunos que necessitam de educação especial, além do explicitado anteriormente, as mesmas definem que:

As dificuldades de aprendizagem na escola apresentam-se como um contínuo, compreendendo desde situações mais simples e/ou transitórias – que podem ser resolvidas espontaneamente no curso do trabalho pedagógico – até situações mais complexas e/ou permanentes – que requerem o uso de recursos ou técnicas especiais para que seja viabilizado o acesso ao currículo por parte do educando. Atender a esse contínuo de dificuldades requer respostas educativas adequadas, que abrangem graduais e progressivas adaptações de seus elementos (BRASIL, 2001, p. 58).

Nesse sentido, para a organização do atendimento ao aluno que necessita de educação especial, as diretrizes definem que as classes comuns precisam contar com professores capacitados e especializados; os alunos com NEE devem ser distribuídos em classes diversas, afim de que todos se beneficiem com as diferenças; e os conteúdos curriculares devem ser adaptados e flexibilizados.

As diretrizes também definem que os estudantes, na classe comum, ainda podem com a atuação de “professor da educação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, como a língua de sinais e o sistema

Braille, e de outros profissionais, como psicólogos e fonoaudiólogos [...]” (BRASIL, 2001, p. 47).

As diretrizes também preveem: avaliação pedagógica, inclusive para a identificação das NEE; temporalidade flexível do ano letivo; rede de apoio interinstitucional que envolva profissionais das áreas da saúde, assistência social e trabalho. Atendimento na sala de recursos para complementação ou suplementação curricular. E, em casos extraordinários, criação de classe especial (BRASIL, 2001, p. 52). Quanto ao atendimento em escolas especiais, consta nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que as mesmas “[...] obedecem às mesmas exigências na criação e no funcionamento” (BRASIL, 2001, p. 55).

Ainda quanto à oferta dos serviços de educação especial, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a, p. 14) o objetivo foi de garantir a “oferta do atendimento educacional especializado”. Esta política ainda inclui em seu objetivo a garantia de “acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação”.

Ao delimitar o AEE na política nacional está esclarecido que:

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2008a, p. 16).

A referida política expressa também que o AEE será realizado

[...] mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008a, p. 17).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) ainda prevê que cabe aos sistemas de ensino disponibilizar:

[...] as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008, p. 17).

No Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b) está previsto, no art. 3º, que o MEC prestará apoio técnico e financeiro para a “[...] implantação de salas de recursos multifuncionais”.

Neste sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b) contemplam o AEE a ser realizado nas salas de recursos multifuncionais, no contraturno da educação comum, para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.

No Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011b) garantiu-se, no art. 2º, o AEE para complementar a educação de alunos com transtornos globais do desenvolvimento e com deficiência e suplementar para alunos com altas habilidades/ superdotação.

Sendo assim, apesar das deliberações contidas nas DCNEM/98 não se direcionarem, especificamente, aos alunos com deficiência, nessas foi denotado a necessidade da aplicação de metodologias diferenciadas para oportunizar diversas possibilidades de aprendizagem, bem como a necessidade de aprender a conviver com a diversidade e combater a discriminação, pontos que podem contribuir com a presença do alunado com deficiência no ensino médio.

A população-alvo da educação especial<sup>76</sup>, matriculada na escola regular, inclusive no ensino médio, conta com previsões normativas que garantem: currículos e métodos específicos (BRASIL, 1996a) ou conteúdos curriculares adaptados (BRASIL, 2001b); professores especializados e capacitados (BRASIL, 2001b); profissionais de apoio, como tradutor e intérprete de Libras/ Língua Portuguesa (BRASIL, 2001b; 2008a); rede de apoio com profissionais da área da saúde, assistência social e trabalho (BRASIL, 2001b); e AEE (BRASIL, 2008a; 2008b; 2011b).

---

<sup>76</sup> Como foi explicitado, a população-alvo da educação especial é composta por alunos com deficiência, altas habilidades superdotação e transtornos globais do desenvolvimento (BRASIL, 2001; 2008a; 2008b; 2008c; 2011b). Podendo haver ampliação desse contingente pela abertura expressa na LDB/96 (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

Sousa e Prieto (2002, p. 123), ao discutirem aspectos sobre a educação especial fixados na LDB/96, elucidam que: “No Brasil; não basta a promulgação de leis, porque elas são insuficientes. A cidadania surge então como resultado de um processo histórico de lutas no qual as leis são um de seus momentos”.

Nesse sentido, apesar das determinações legais expressas acima, a realidade nas escolas tem sido bastante perversa com os alunos em geral e isso tem gerado reflexos particulares no caso dos alunos com deficiência.

A fim de ilustrar esse quadro, foram retomados estudos realizados nas escolas de ensino médio que têm alunos com deficiência matriculados. Apenas cinco dissertações que se debruçam sobre os alunos com deficiência no ensino médio foram encontradas (DIAS, 2004; CAVALCANTI, 2007; SUDRÉ, 2007; BARROS, 2008; CRUZ, 2011).

Sueli de S. Dias (2004) busca responder à seguinte pergunta: “Quem é o sujeito [com deficiência mental] por trás do rótulo?”. Para tanto, ela utiliza, principalmente, a técnica de entrevista semiestruturada dando voz a 12 alunos que estavam matriculados no ensino médio comum de escolas públicas situadas em cinco cidades satélites e no Plano Piloto do Distrito Federal.

Quanto à inclusão dos alunos com deficiência mental<sup>77</sup> no ensino comum, Dias (2004) oferece subsídios para a inclusão desta demanda e aponta que a escola contribui de forma dúbia. Em suas palavras: “A instituição escolar é fonte de contradições e ambigüidades no trato dos sujeitos com indicação de deficiência mental, pois, tanto contribui na superação do rótulo, como para sua perpetuação” (DIAS, 2004, p. 171).

No que condiz aos recursos direcionados aos alunos com deficiência, Dias (2004) explicita que as escolas pesquisadas contavam com sala de recursos e professores especializados em educação especial para atuar na mesma. Sobre essas salas, a autora esclarece que as mesmas contribuíram para a ascensão educacional dos alunos com deficiência mental participantes de seu estudo.

A autora também percebeu que as salas de recursos têm sido identificadas como um espaço para reforço pedagógico (DIAS, 2004, p. 118) e que às vezes esse espaço acaba por rotular os alunos com deficiência que dela participam.

---

<sup>77</sup> Terminologia utilizada por Dias (2004).

Dias (2004) ainda explicitou que, segundo as falas dos alunos pesquisados, os professores do ensino comum, apresentam dificuldades para lidar com as especificidades da aprendizagem de alunos com deficiência mental. Nesse sentido, muitos alunos declararam que os professores “não sabem ensinar” e que as avaliações são injustas, pois as mesmas tendem a desvalorizar os esforços que os mesmos fazem para aprender. Assim, a autora concluiu que estar em uma escola de ensino comum contribuiu com o desenvolvimento dos alunos pesquisados, mas que a escola ainda carece de investimento na “proposta de educação inclusiva”.

Ana Maria L. Cavalcanti (2007), em sua dissertação, também se debruçou sobre a inclusão do sujeito com deficiência mental. Desenvolveu sua pesquisa realizando um estudo de caso, com uma aluna com deficiência mental matriculada no ensino médio de uma escola da rede estadual de Natal/ Rio Grande do Norte, buscando compreender como se dava o processo de inclusão da mesma. Utilizou, para tal, técnicas de entrevistas semiestruturadas, somada à observação livre no ambiente escolar.

Cavalcanti (2007) esclarece que a escola não contava com salas de recursos ou qualquer atendimento especializado. Sendo que as únicas ações efetivadas pela escola foram: comunicar oficialmente a matrícula de uma aluna com deficiência, o que reduziu o número de alunos na sala, de 40 passou a 35 alunos na sua turma. E a comunicação ao docente e demais alunos sobre o ingresso de uma jovem com deficiência na turma. A autora declara que: “Tais ações, ao nosso ver, foram incipientes, uma vez que a prática da inclusão não se restringe ao aspecto da inserção física e espacial e nem a uma mera ação burocrática” (CAVALCANTI, 2007, p. 98)

A autora percebeu que “[...] não são feitas modificações no processo educacional e curricular, para que este se ajuste às características ou necessidades educacionais dos alunos” (CAVALCANTI, 2007, p. 30). Por isso, sugere a readaptação e a diversificação curricular para a inclusão dessa demanda no ensino comum. E ao relatar que aluna a participante do estudo de caso foi reprovada questiona se quem fracassou foi a aluna ou a escola.

Já Elaine C. Sudré (2007) dissertou sobre as questões de ensino e aprendizagem de três estudantes surdos em aulas de Língua Portuguesa matriculados no ensino médio. A autora investigou os recursos utilizados pelas professoras na interação com seus alunos, sendo que as mesmas não conheciam



Libras. A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual de uma cidade da Grande São Paulo.

Para tanto, Sudré (2007) utilizou metodologia interpretativa de cunho crítico e realizou a coleta de dados por meio de observações, entrevistas e notas de campo. As aulas e entrevistas foram gravadas em áudio-vídeo.

A autora observou que os alunos, surdos (usuários de Libras), foram matriculados em salas de aula com professores que não conheciam Libras e sem contar com a presença de intérprete, fato que gerou um grande comprometimento no trabalho pedagógico desenvolvido com esse alunado.

O suporte com o qual esses alunos contavam era o atendimento na Sala de Apoio Pedagógico Especializado ao aluno Surdo. Sobre esse atendimento, a autora declara que:

A análise mostrou que essa sala de apoio não dá conta de suprir todas as demandas e acaba por oferecer um trabalho deficitário quanto à visão de linguagem, ao apoio aos conteúdos do Ensino Médio e às necessidades do Surdo que ora buscam a sala com dúvidas sobre os conteúdos estudados, ora recusam-se a receber atendimento por considerá-la excludente (SUDRÉ, 2007, p. 111).

A autora conclui que ainda não ocorre uma inclusão do aluno surdo na escola comum, pois ele tem ficado à margem do processo de ensino e aprendizagem.

Wanda M. B. Barros (2008) objetivou analisar o trabalho pedagógico no ensino médio desenvolvido com alunos com deficiência física e auditiva matriculados em duas escolas de ensino médio da rede estadual na Região Metropolitana de Campinas/ São Paulo.

A autora relata que, de acordo com os depoimentos, no que diz respeito aos recursos para o atendimento aos alunos com deficiência, os professores não têm contado com os apoios previstos nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

No caso da aluna com surdez, matriculada em uma das escolas, as professoras declararam que esperaram pelo profissional intérprete-tradutor de Libras/ Língua Portuguesa o ano inteiro. E que a mãe da aluna chegou até a “entrar na justiça e não conseguiu” – Fala da professora Alice (BARROS, 2008). A autora concluiu que apesar do avanço com a ampliação do acesso no ensino médio, o mesmo ainda é elitizado por causa das taxas de evasão e que os alunos têm

concluído esta etapa sem os conhecimentos necessários para enfrentar o trabalho e a vida.

No já citado estudo de Cruz (2011), a autora buscou descrever e analisar o atendimento escolar oferecido aos alunos com deficiência no ensino médio. Para tanto, a autora debruçou-se sobre os dados estatísticos do Censo Escolar referente às matrículas iniciais efetivadas no ensino médio e na educação especial em âmbito nacional e no estado de São Paulo. Descreveu e analisou aspectos da escolarização de alunos com deficiência matriculados no ensino médio e na sala de recursos a partir das falas de professores e alunos, o estudo se deu em escolas do município de Ribeirão Preto, interior de São Paulo.

A autora relatou que os dados mostraram a evolução no acesso ao ensino médio e à educação especial. Ao analisar as matrículas por série do ensino médio, Cruz (2011) elucidou que, tanto em nível nacional como estadual, a exclusão dos alunos de ensino médio se apresentou bastante significativa em relação à descontinuidade dos estudos.

Quanto à pesquisa de campo, a autora relatou que:

Os resultados encontrados revelam que os desafios da SEE-SP [Secretaria de Estado da Educação de São Paulo] estão relacionados desde a ampliação dos atendimentos em sala de recursos para locais mais próximos das residências dos alunos até a estrutura do transporte escolar (CRUZ, 2011, p. 8).

Neste sentido, dentre outros aspectos, a autora ressaltou que dentro da sala de aula comum há dificuldades em relação à interação de alunos surdos com professores. E que, no que condiz à avaliação, em alguns casos ocorreu simplificação das atividades para que o aluno com deficiência tivesse nota.

Quanto ao trabalho pedagógico realizado na sala de recursos, Cruz (2011, p. 174) relatou que o mesmo, nas escolas em análise, “[...] pareceu um atendimento característico de reforço escolar”.

Em linhas gerais, a autora concluiu que é necessário garantir o acesso, ofertando melhores condições de permanência na escola, aos alunos com deficiência, bem como, proporcionar melhores condições de trabalho aos docentes.

Além das dissertações citadas acima, destaca-se o estudo de Laura C. Moreira e Taís M. Tavares (2008). Neste as autoras declaram que os alunos do ensino médio de Curitiba/ Paraná “[...] são jovens marcados pelas indefinições e dubiedades próprias dessa etapa de vida [...] além de serem alunos que vivem

atualmente a precariedade do ensino médio público, que não lhes garante qualidade de ensino” (MOREIRA; TAVARES, 2008, p. 200).

Especificamente, em relação aos estudantes com deficiência inseridos no ensino médio, as autoras salientam que estes não recebem apoios pedagógicos que contemplem suas necessidades e que o poder público deve se atentar à garantia do direito à educação dos alunos com NEE para além da “inclusão concedida”.

Assim, denota-se que apesar das previsões normativas, de acordo com as pesquisas realizadas em escolas de ensino médio que têm alunos com deficiência matriculados, ainda há falta de profissionais fundamentais, com o tradutor e intérprete de Libras/ Língua Portuguesa (SUDRÉ, 2007; BARROS, 2008).

Algumas escolas também não contam com salas de recursos ou AEE no período oposto (CAVALCANTI, 2007; MOREIRA; TAVARES, 2008). Sendo que há escolas que contam com esse atendimento, mas em uma perspectiva limitada que se assemelha ao reforço escolar (DIAS, 2004; SUDRÉ, 2007; CRUZ, 2011). Outrossim, foi denotada falta de metodologias e avaliação adequadas, principalmente, quando se trata do ensino direcionado aos alunos com deficiência intelectual (DIAS, 2004; CAVALCANTI, 2007).

Contudo, os estudos, em sua maioria, indicaram que de certa forma a presença na escola regular representa uma vitória para esses estudantes e contribui para o seu desenvolvimento.

A literatura sobre o ensino médio ainda tem apontado grande defasagem nessa etapa de ensino, nesse sentido Krawczyk (2008, p. 11 e 12) nos alerta que é “[...] compartilhada por especialistas a ideia de que a organização do currículo do ensino médio não pode ser atrelada às demandas do mercado, pois esta associação é insuficiente e desmerece a importância da educação escolar”. A mesma autora propõe a superação dicotomia “intelectual versus manual” ou “instrução profissional versus instrução geral” (KRAWCZYK, 2008), afirmando a necessidade do trabalho como princípio educativo. A mesma posição é defendida por Kuenzer (2000, p. 29) quando declara que a finalidade do ensino médio é “[...] ser geral sem ser genérico, incorporando o trabalho sem ser profissionalizante, no sentido estreito”. Entretanto, essa conceituação de ensino médio, como foi apontado anteriormente, é precária até mesmo nos documentos normativos.

Também há defasagem entre as políticas propostas e a realidade nas escolas. Para Zibas (2005a), os pesquisadores tendem a reconhecer que os fins

anunciados nas políticas divergem das práticas concretizadas nas escolas, principalmente, pela relativa autonomia que gozam os atores das instituições escolares.

Zibas (2005a) apresenta os resultados de uma pesquisa que acompanhou, de 2001 a 2004, a implementação da reforma do ensino médio em 18 escolas dos seguintes estados: Ceará, Pernambuco e Paraná<sup>78</sup>.

Essa pesquisa apontou que até 2002 os professores entrevistados relacionavam a reforma do ensino médio com três eixos. Sendo eles: algumas melhorias nas condições físicas da escola, que apesar de serem importantes, não representam as questões de fundo da reforma; novas formas de avaliação, que na verdade respondem muito mais pela intenção de melhorar o fluxo no sistema e a diminuição de horas-aulas de algumas disciplinas. Em 2003, os professores entrevistados passaram a relacionar a reforma ao desenvolvimento de projetos, que se caracterizaram como atividades pontuais, envolvendo poucos professores e alunos.

O estudo de Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro (2003), realizado em 673 escolas de 13 capitais, incluindo Curitiba, demonstrou que alunos, professores, supervisores e diretores apresentam dúvidas quanto à reforma da década de 1990.

De acordo com os resultados dessa pesquisa, os alunos são os que têm menos conhecimento sobre a reforma, sendo que as informações desconexas que alguns apresentam foram recolhidas na mídia. Os diretores e supervisores estariam na outra ponta, sendo os mais bem informados. Os professores encontram-se num patamar intermediário, eles relatam que seus conhecimentos a respeito da reforma são insuficientes e que esse processo de implementação deveria ser mais discutido.

Os professores pesquisados ainda entendem que não há grandes novidades nesse processo, percebendo mudanças “apenas de nomes, de terminologias” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003). Essa percepção dos professores, também é compartilhada por alguns diretores.

Em linhas gerais, as autoras relatam que os princípios da reforma não têm sido suficientemente esclarecidos nas escolas. E que a falta de momentos de

---

<sup>78</sup> Zibas, D. M. L.; KRAWCZYK, N. Acompanhamento e avaliação interativa da implantação das novas políticas de gestão do ensino médio. Relatório de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2005.

discussão sistematizada sobre o assunto agrava o desconhecimento a respeito da temática.

A precariedade do atendimento no ensino médio intensifica-se em sua oferta no período noturno. Segundo Krawczyk (2008), vários estudos têm apontado as discrepâncias da estrutura, conteúdos e dinâmica pedagógica e de gestão entre ensino médio diurno e noturno.

A mesma autora também nos alerta quanto ao descaso dos professores em relação à singularidade do ensino noturno. Ao referirem-se sobre as especificidades do ensino noturno, os professores declaram que se limitam a uma adaptação em seu planejamento, geralmente diminuindo os conteúdos ou não apresentam uma proposta específica para não “facilitar” os conteúdos.

Diante das debilidades apresentadas acima, questiona-se: no caso dos alunos com deficiência, mesmo que houvesse a oferta dos serviços de educação especial, essas ações seriam suficientes para a “inclusão” desses alunos?

Rosalba M. C. Garcia (2008), ao discutir as políticas de inclusão e currículo, indaga se o movimento curricular em tais políticas tem se mobilizado no sentido de adaptar ou transformar a escola. Em síntese a autora questiona:

As discussões curriculares que acompanham as políticas de educação inclusiva no Brasil orientam para uma reflexão dos processos escolares na perspectiva de transformar a escola, ou estamos frente a uma concepção de escola satisfatória, que necessita apenas prover algumas adaptações que eliminem barreiras para estudantes com características muito específicas? (GARCIA, 2008, p. 584).

Entende-se que estamos diante de uma escola com muitas debilidades e que o recebimento de alunos com deficiência balança as estruturas frágeis dessa escola. Por isso, tantos relatos de atores do sistema, como professores, pedagogos e diretores<sup>79</sup>, que se opõem ao processo nomeado inclusivo, alegando que “não estão preparados” para o recebimento dessa demanda.

Com o objetivo de tratar dessa temática especificamente no Paraná, a seguir, serão apresentados documentos normativos que se referem ao ensino médio e à educação especial publicados pelo CEE/PR e pela Seed/PR. Para tanto, buscou-se apresentar um breve histórico do Paraná, traçar aproximações entre o ensino médio e

---

<sup>79</sup> Dentre muitos estudos que relatam a não aceitação dos alunos com deficiência na escola comum, destaca-se, nesse momento, as já citadas dissertações de Dias (2004) e Cavalcanti (2007).

a educação especial, abordando a identidade e público-alvo de ambos. Também, debruçou-se sobre os Microdados do Censo Escolar paranaenses e, enfim, discutiu-se questões referentes ao currículo e serviços de atendimento especializado, seguindo-se, dessa forma, estrutura semelhante à análise empreendida sobre os aspectos nacionais.

### **3 A BUSCA DA INTERFACE ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ENSINO MÉDIO NO PARANÁ**

#### **3.1 CONTEXTUALIZANDO O PARANÁ**

Tendo em vista que neste capítulo serão apresentadas questões referentes, principalmente, à rede estadual de ensino do Paraná, inicialmente serão apresentados os traços gerais desse estado.

O Paraná está localizado na Região Sul do país, sua capital é Curitiba. A área total do estado é de 199.316,694 km<sup>2</sup>, com 399 municípios. De acordo com o perfil do estado, descrito no domínio do IBGE<sup>80</sup>, a população registrada em 2010, era de 10.444.526 habitantes, contingente que correspondia a 5,47% da população total do país. A Densidade Demográfica, de 2009, era de 52,40 habitantes por km<sup>2</sup>. A Densidade Demográfica, registrada, no mesmo ano, no Brasil, era de 22,44 habitantes por km<sup>2</sup> (IBGE, 2010).

A média de anos de estudos de pessoas com dez anos ou mais, nesse estado, ficou em 7,6 anos, em 2010. Em âmbito nacional, essa média foi inferior, chegando a 7,2 anos de estudo. Considerando-se a média de anos de estudo das pessoas com quinze anos ou mais, o Paraná alcançou a média de 7,9 anos de estudo. A média nacional, se considerado esse contingente, chegou a 7,5 anos de estudo (IBGE, 2010).

Com relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB<sup>81</sup>), o Paraná chegou a 5,4 na 4ª série/ 5º ano do ensino fundamental, a 4,5 na 8ª série/ 9º ano do ensino fundamental e a 4,1 no 3º ano do ensino médio, em 2009. Valores superiores ao IDEB nacional, que, no mesmo ano, chegou a 4,6 na 4ª série do ensino fundamental, a 4,0 na 8ª série do ensino fundamental e a 3,6 no 3º ano do ensino médio (IBGE, 2010).

Dadas as informações acima, percebe-se que o Paraná, é um estado populoso que apresenta anos de estudos e IDEB superiores aos mensurados em âmbito nacional.

---

<sup>80</sup> Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=pr>. Acesso em 18/01/2012.

<sup>81</sup> O valor do IDEB é calculado pela multiplicação da nota média do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)/ Prova Brasil

No próximo item deste capítulo, devido aos objetivos desta pesquisa, será apresentada uma breve retomada histórica da educação especial e do ensino médio nos documentos paranaenses.

### 3.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ E ALGUMAS RELAÇÕES COM O ENSINO MÉDIO

O sistema estadual de ensino do Paraná é regido pela Lei nº 4.978 de 1964, ainda em vigência<sup>82</sup>. Nessa lei, no art. 6º, inciso IV determinou-se a “[...] gratuidade do ensino primário” (PARANÁ, 1964) e, no inciso V, a “[...] gratuidade do ensino oficial ulterior ao primário, em consonância com o quadro de aptidões, para quantos provarem falta e insuficiência de recursos” (PARANÁ, 1964).

Dada a data de publicação da Lei 4.978/64, os avanços normativos alcançados em âmbito nacional quanto à “progressiva universalização” do ensino médio (BRASIL, 1996), o acesso aos interessados (BRASIL, 2009b) e obrigatoriedade e gratuidade (BRASIL, 2009c) referentes a essa etapa da educação básica não constam nela. Assim como nessa lei, também, não estão presentes muitos avanços obtidos desde a década de 1960.

Causa estranhamento, por exemplo, não ter sido encontrado nenhum documento normativo que vete o art. 20 da Lei 4.978/64, no qual definiu-se que: “Nos estabelecimentos oficiais de ensino médio e superior, será recusada a matrícula ao alunado reprovado mais de uma vez em uma mesma série ou conjunto de disciplinas” (PARANÁ, 1964). É patente que essa definição está obsoleta, entretanto ela pode ter prejudicado o percurso escolar de alunos com deficiência intelectual em determinadas instituições de ensino.

Elucida-se que leis posteriores (PARANÁ, 1994; 1999a; 2000a; 2002; 2008b) que se remetem à Lei 4.978/64 tratam, somente, da reorganização de vagas no Conselho Estadual de Educação (CEE).

O art. 11 da Lei 4.978/64 versa sobre a organização escolar no Paraná, contemplando as seguintes etapas de ensino: “educação de grau primária, inclusive educação pré-primária”; “educação de grau médio” e “educação de grau superior”.

---

<sup>82</sup> Consultou-se o Conselho Estadual de Educação e confirmou-se a vigência dessa lei.



No Parágrafo Único desse artigo, remeteu-se à realização “cursos de educação de excepcionais”. Sobre esse assunto, no art. 70, deferiu-se ao CCE “instituir normas para a educação de excepcionais” e no art. 198 consta que:

Toda iniciativa privada, considerada eficiente pelo Conselho Estadual de Educação, relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos estadual e municipais tratamento especial, mediante concessão de bolsas de estudo, empréstimos, auxílios e subvenções (PARANÁ, 1964).

Tendo em vista as definições expressas acima, percebe-se que na Lei 4.978/64, o ensino médio tem uma gratuidade relativa, na qual o aluno precisa provar falta de recursos para cursá-lo. A “educação de excepcionais” é mencionada de forma muito tênue e vinculada à esfera filantrópica. Denota-se, assim, que ambos carecem de comprometimento governamental para assumi-los, até mesmo no âmbito normativo.

A institucionalização do atendimento às “pessoas portadoras de excepcionalidade” ocorreu, no Paraná, em 1986, com a publicação da Deliberação nº 020. Para a descrição de aspectos da história da educação especial no período que antecedeu à Deliberação nº 020, foi consultada, principalmente, a obra “Educação especial: visão de um processo dinâmico e integrado” (Maria de Lourdes B. CANZIANI, 1985).

Antes da década de 1960, de acordo com Canziani (1985)<sup>83</sup>, o atendimento às pessoas com deficiência no Paraná ocorria, apenas, por meio de iniciativas isoladas. Dentre essas iniciativas, no âmbito filantrópico, em 1939, foi criado o “Instituto Paranaense de Cegos” e, em 1948, a “Escola de Educação Especial 29 de Março”, que atende alunos com deficiências múltiplas, ambos em Curitiba - PR. Na década de 1950 foram criadas duas instituições em Curitiba - PR<sup>84</sup> e uma em Londrina - PR<sup>85</sup> (CANZIANI, 1985). No âmbito estadual, no sistema comum de ensino, foi implementada, em 1958, a primeira classe especial da Escola Primária Centro Educacional Guaíra, em Curitiba - PR.

---

<sup>83</sup> O livro de Canziani (1985) foi a única referência encontrada sobre o início do atendimento às pessoas com deficiência no Paraná. A autora chefiou o setor responsável pela educação especial da Seed/ PR de 1963 a 1983.

<sup>84</sup> Escola para Surdos Epheta (1950) e Centro de Reabilitação da Audição e da Fala “Alcindo Fanaya Júnior” (1953).

<sup>85</sup> Instituto Londrinense de Educação de Surdos (1959).

Em 1962, foi fundada a primeira APAE na capital do Paraná e, de acordo com Canziani<sup>86</sup>, a mesma mobilizou-se para que o governo criasse, em 1963, o Serviço de Educação de Excepcionais na Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Canziani (1985) relata que começou o trabalho na Seed sem apoio e que o primeiro projeto da Secretaria, voltado ao público da educação especial, caracterizou-se pela conjugação de esforços entre o governo e as escolas privadas sem fins lucrativos. Essa conjugação de esforços parece ter permeado toda a gestão de Canziani (1963-1983), pois, em suas palavras:

Em nossa realidade sócio-econômica, o atendimento ao excepcional não pode ser somente da responsabilidade do Poder Público ou da Iniciativa Privada, mas deve caracterizar-se por uma conjugação de esforços entre ambos. (CANZIANI, 1985, p. 59).

Em 1970, o Serviço de Educação de Excepcionais foi reestruturado e passou a ser denominado Departamento de Educação Especial (DEE), o mesmo foi dividido em setores, contemplando as seguintes áreas: Deficiência Auditiva, Deficiência Física, Deficiência Mental, Deficiência Visual, Altas Habilidades e Condutas Típicas (PARANÁ, 1998a).

De acordo com a documentação coletada, o primeiro texto normativo que versou sobre o DEE na Seed foi o Decreto nº 1.102/87, nesse também consta informações sobre o funcionamento do antigo Departamento de Ensino de 2º Grau<sup>87</sup>. Em geral, delegou-se a esses departamentos a expansão dessa etapa e modalidade de ensino. A saber, quando se prescreveu ações do Departamento de Ensino de 1º Grau<sup>88</sup> foi enfatizada a “universalização” e “obrigatoriedade” dessa etapa.

A importância da centralização nas ações voltadas ao ensino de 1º Grau é indiscutível, pela relevância dessa etapa de ensino, entretanto, aponta-se que essa priorização, também gerou falta de comprometimento com outras áreas que são importantes, como o ensino médio e a educação voltada às pessoas com deficiência.

Denota-se que a educação especial na Seed, mesmo contando com um departamento, estava delegada à “conjugação de esforços” da sociedade civil com a iniciativa privada. Nesse sentido, Canziani (1985) relatou que, após a ofertar cursos,

---

<sup>86</sup> Entrevista concedida ao trabalho organizado por Mário C. M. Lanna Júnior (2010, p. 352).

<sup>87</sup> Etapa que correspondia ao ensino médio.

<sup>88</sup> Etapa que correspondia ao ensino fundamental.

o DEE se concentrou em estabelecer parcerias com instituições privadas sem fins lucrativos, constituindo uma rede que a autora nomeia de “oficial/ particular”. No sistema estadual de ensino, foram criadas mais classes especiais, voltadas, de forma majoritária, ao atendimento dos alunos com deficiência mental (PARANÁ, 2006b).

Segundo o Relatório Educação Para Todos (PARANÁ, 1998a), durante as décadas de 1960 e 1970, o crescimento das instituições especializadas oficiais foi pouco significativo no Paraná. Entretanto, a partir da década de 1980, esse quadro de instituições foi ampliado significativamente, principalmente, no âmbito privado<sup>89</sup>.

Na, já mencionada, Deliberação nº 002/86 avançou-se ao registrar que: “Cabe ao Estado criar e manter programas de atendimento de Educação Especial em Instituições Escolares comuns e em Instituições Especializadas no Sistema de Ensino” (PARANÁ, 1986, p. 3). Entretanto, na mesma deliberação, o apoio às iniciativas privadas ficou explícito: “Os programas de iniciativa privada idônea e sem fins lucrativos deverão receber, mediante convênio com o Estado, inteiras condições para o seu funcionamento” (PARANÁ, 1986, p. 4).

A Constituição Estadual do Estado do Paraná (PARANÁ, 1989) previu questões que não constam na Lei 4.978/64, assim no que se refere à educação no art. 179, § 1 da mesma que: “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (PARANÁ, 1989). Nota-se que nessa Constituição, de acordo com o art. 179, Inciso I, somente o ensino fundamental foi instituído como “obrigatório”. Sendo, que ainda não há alterações que garantam a obrigatoriedade da educação básica, já prevista em âmbito nacional (BRASIL, 2009c).

Na Constituição Estadual, houve avanços, quando, na EC nº 07 outorgou-se a “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (PARANÁ, 2000b). Bem como, no art. 179, Inciso V, quando se garantiu o “atendimento educacional especializado gratuito aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (PARANÁ, 2000b).

Nota-se que, apesar dos avanços, ainda consta na Constituição paranaense “a progressiva universalização” em detrimento da obrigatoriedade do ensino médio e

---

<sup>89</sup> Interiorização das APAES; campanha de prevenção do Programa do Voluntariado Paranaense (Provopar); e as ações da Pastoral da Criança.

a garantia de oferta da educação especial gratuita, mas não, necessariamente, pública.

No Relatório Educação Para Todos foram descritas ações empreendidas em prol dos alunos com NEE<sup>90</sup> de 1994 a 1998. Os dados apresentados revelaram que no ensino público paranaense, em 1994, havia 1.660 “programas”<sup>91</sup> direcionados a 11.435 alunos com NEE. Quatro anos depois, em 1998, havia 2.051 programas dedicados a 13.563 alunos. No âmbito filantrópico, as instituições especializadas, conveniadas com o governo, ofertavam, em 1994, 252 programas para 20.596 alunos com NEE; e em 1998, o âmbito filantrópico ofertava 313 programas direcionados a 28.519 alunos (PARANÁ, 1998a).

No período apresentado, a ampliação da quantidade de programas no setor filantrópico (24,20%) foi inferior à ampliação de programas no sistema público (28,18%), o que revelou uma maior atenção governamental. Entretanto, ao considerar o aumento da quantidade de alunos atendidos, percebe-se que no âmbito filantrópico (38,46%) a ampliação atingiu quase 20% a mais que no público (18,61%). Apesar da quantidade de programas, em 1998, ser cerca de 85% superior no ensino público, o número de alunos atendidos no setor filantrópico era 110,3% superior ao número de alunos matriculados no sistema público.

O referido relatório demonstra a opção política que o governo fez ao inserir o alunado da educação especial no âmbito filantrópico. Pois, neste setor é possível atender um número superior de alunos com um número inferior de programas, que são, em sua maioria, escolas especiais. Além disso, no âmbito filantrópico, a responsabilização pela educação deste contingente fica dividida entre governo e

---

<sup>90</sup> Terminologia utilizada no relatório, abrangendo alunos com: altas habilidades, deficiência física ou motora, deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência mental, conduta típica e deficiência múltipla (PARANÁ, SEED, 1998a).

<sup>91</sup> De acordo com o relatório (PARANÁ, 1998a, p. 13): “Os programas de atendimento especializado para todas as áreas de deficiência englobam a educação precoce – de 0 a 3 anos – educação pré-escolar, treinamento básico, apoio ao pré-escolar, apoio à escolaridade, iniciação ao trabalho, trabalho protegido, qualificação profissional, educação especial supletiva e escolaridade regular com atendimento especializado. São ofertados também atendimentos complementares específicos para as áreas da surdez – Libras, estimulação auditiva e desenvolvimento da linguagem; visual – braile, sorobã, orientação e mobilidade, reeducação visual; e física – reabilitação física e desenvolvimento da linguagem. Nas instituições especializadas, além destes serviços, são oferecidos atendimento psicológico, médico e social, fisioterapia, fonoaudiologia e terapia ocupacional”.

sociedade, lembrando a defesa da “necessária conjugação de esforços” proferida por Canziani (1985).

Em 1998, o Paraná foi pioneiro ao aprovar a Lei nº 12.095, que reconheceu oficialmente “[...] a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente” (PARANÁ, 1998b). Em âmbito nacional, como já foi explicitado, a lei que dispõe sobre a Libras só foi homologada em 2002 (BRASIL, 2002).

Quanto ao ensino médio, em 1999, o CEE aprovou a Deliberação nº 007/99, na qual definiu-se: “Normas Gerais para a Avaliação do Aproveitamento Escolar, Recuperação de Estudos e Promoção de Alunos [...] em Nível do Ensino Fundamental ou Médio” (PARANÁ, 1999b, p. 1). De acordo com essa deliberação, a avaliação não é mais aceita como um simples instrumento classificatório, passando a ser útil enquanto um processo contínuo de acompanhamento da aprendizagem.

Para os relatores dessa deliberação, a mesma se configurou como: “[...] parte do processo de atualização das legislações existentes [...] com a finalidade de compatibilização ao estabelecido na Lei nº 9394/96, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional” (PARANÁ, 1999b, p. 6).

Em 1997, foi publicada a Deliberação nº 005/97, na qual se estabeleceu nova redação para o § 1º, art. 34 da Deliberação nº 020/86, que passou a ser: “A composição das classes especiais far-se-á com alunos de até dezoito anos completos [...]”<sup>92</sup> (PARANÁ, 1997). Para os relatores da Deliberação nº 005/97, nesse parágrafo, a antiga deliberação estava “ultrapassada”, pois não compreendia os avanços da CF/88 e da LDB/96 que previam que o aluno que necessita de educação especial deve estar, preferencialmente, na educação regular.

Assim, na década de 1990, ao mesmo tempo em que se denota uma preocupação em atualizar os textos normativos referentes ao ensino médio e a educação especial, percebe-se, também, que essas novas deliberações só intentam acompanhar as conquistas já homologadas em âmbito nacional. Especificamente sobre a educação especial, percebeu-se no relatório citado (BRASIL, 1998a) que, apesar da maior participação do setor público, a educação especial ainda estava

---

<sup>92</sup> O texto que constava na Deliberação 020: “A composição das classes especiais far-se-á com alunos de idade inferior a dezesseis (16) anos [...]” (PARANÁ, 1986, p. 11).

sendo ofertada no Paraná, majoritariamente, por ações de instituições privadas sem fins lucrativos.

Somente, em 2003, foi publicada a Deliberação nº 02/03, que substituiu a Deliberação nº 020/86. De acordo com seus relatores, as Deliberações nº 020 (PARANÁ, 1986) e nº 005 (PARANÁ, 1997) necessitavam ser atualizadas. Quanto ao ensino médio, foram publicados textos normativos que trataram, principalmente, de questões curriculares dessa etapa de ensino. No decorrer deste texto, analisar-se-á a deliberação referente à educação especial, bem como a documentação que trata do ensino médio.

Por enquanto, só se faz necessário informar que, no Paraná, as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos foram aprovadas, em 2006, período antecedente à aprovação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica, que ocorreu em 2008. E que, especificamente sobre a educação especial, em 2010, o atual Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (Deein)<sup>93</sup> publicou, a Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009). Essa documentação, também, será discutida no decorrer deste capítulo.

### 3.3 APROXIMAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ENSINO MÉDIO NOS TEXTOS NORMATIVOS PARANAENSES: CONCEITUAÇÃO E ACESSO

Buscando aproximar as características do ensino médio da educação especial, será explicitado o conceito que tem sido atribuído a ambos nos textos normativos publicados pelo sistema estadual de ensino do Paraná. Posteriormente, explicitar-se-á a quem se direcionam as normativas paranaenses que tratam do ensino médio e da educação especial, tentando ilustrar como está o acesso a essa etapa e modalidade de ensino.

---

<sup>93</sup> O Departamento de Educação Especial (DEE) da Seed/ PR foi nomeado Departamento de Educação Especial e Inclusiva (Deein) no período de discussão da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), ou seja, em meados de 2007. A equipe do Deein, no período de 2003 a 2010 foi composta pelas seguintes áreas: Altas Habilidades/ Superdotação; Transtornos Globais do Desenvolvimento; Deficiência Física Neuromotora; Deficiência Intelectual; Deficiência Visual e Surdocegueira; Surdez; Educação Profissional. Esse departamento, no período indicado, também foi composto por:

Para fins dessa apreciação, optou-se por selecionar documentos publicados de 2003 a 2010, período que a última gestão da Seed/ Deenin contemplou no Relatório “Educação Especial e Inclusão Educacional: oito anos de gestão” (PARANÁ, 2010a) que será analisado posteriormente. Esporadicamente, para enriquecer a apreciação, remeteu-se a documentos publicados em datas anteriores.

Selecionou-se os seguintes documentos: Sistema Estadual de Ensino (PARANÁ, 1964), ainda em vigência; Deliberação nº 09/01 (PARANÁ, 2001) e Instrução Conjunta nº 01/09 (PARANÁ, 2009c), que preveem questões de acesso ao ensino médio; e Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008e; 2008f; 2008g; 2008h; 2008i; 2008j; 2008l; 2008m; 2008n; 2008o; 2008p; 2008q; 2008r; 2008s)<sup>94</sup>.

No que se refere, especificamente, à educação especial, selecionou-se os seguintes textos normativos: Deliberação nº 02/03 (PARANÁ, 2003), que estabelece as normas para a educação especial; Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006b); e Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009d).

### 3.3.1 Conceituação/ concepção da educação especial e do ensino médio nas definições normativas do Paraná

Dadas essas informações, elucida-se que, com o estudo dos documentos em análise, foi possível perceber que somente na Lei nº 4.978/64 há uma conceituação referente ao ensino médio, por isso remeteu-se a esse documento. Na referida lei consta, no art. 139, que:

O ensino secundário tem como fins, a formação de personalidade dos adolescentes, proporcionando-lhes preparação intelectual geral o desenvolvimento e orientação das aptidões para o exercício de profissões que atendam às oportunidades de trabalho oferecidas pelo meio social o estímulo aos pondoires [sic] naturais dos jovens para o trabalho qualificado, os estudos superiores e as pesquisas técnicas e científicas a preparação dos jovens para a vida dentro da realidade paranaense e brasileira (PARANÁ, 1964).

<sup>94</sup> As diretrizes curriculares disponíveis no domínio da SSED/ PR estão divididas por disciplina. Para fins dessa análise, utilizou-se a primeira parte do texto das diretrizes, composta por cinco itens (1. Os sujeitos da educação básica; 2. Fundamentos teóricos; 3. Dimensão do conhecimento; 4. Avaliação; 5. Referências). Essa primeira parte do texto consta em todas as diretrizes publicadas.

Entende-se que a ausência de uma conceituação mais recente desvela os desafios para uma definição dessa etapa de ensino.

A educação especial na Deliberação nº 02/03, art. 1, foi conceituada como uma “**modalidade da Educação Básica** [...] para alunos com necessidades educacionais especiais” (PARANÁ, 2003, grifo nosso). No Parágrafo Único desse artigo, ainda estabeleceu-se que:

Esta modalidade assegura educação de qualidade a todos os alunos com necessidades educacionais especiais em **todas as etapas da educação básica**, e apoio, complementação e/ou substituição dos serviços educacionais regulares [...] (PARANÁ, 2003, p. 1, grifos nossos).

No art. 2º, também, determinou-se que: “A Educação Especial, dever constitucional do Estado e da família, será oferecida, **preferencialmente**, na rede regular de ensino” (PARANÁ, 2003, grifo nosso). Percebe-se que aqui também cabem as críticas já feitas no Capítulo 1 deste trabalho quanto ao uso dos termos “modalidade” e “preferencial”.

É importante ressaltar que se afirma, nessa deliberação, talvez até com maior contundência que na LDB/96, o direito dos alunos com “necessidades educacionais especiais” estarem matriculados em “todas as etapas da educação básica”, inclusive no ensino médio. Contudo, nessa também se abre precedente para a “substituição dos serviços educacionais regulares”.

Nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de Currículos Inclusivos a educação especial foi conceituada “[...] como integrante dos sistemas educacionais [...]” (PARANÁ, 2006b, p. 9). Sendo uma “[...] **modalidade** de educação que compartilha os mesmos pressupostos teóricos e metodológicos presentes nas diferentes disciplinas dos **demais níveis e modalidades** de ensino” (PARANÁ, 2006b, p. 9, grifos nossos).

Posteriormente, considera-se nessas diretrizes (PARANÁ, 2006b, p. 38 e 39) a existência de três tendências sobre o modo de pensar e praticar a inclusão. A saber, as tendências apresentadas pelo citado documento são: 1) “inclusão condicional”, concepção conservadora que requer uma escola ideal para que ocorra o processo inclusivo, inviabilizando o direito de acesso e permanência dos alunos público alvo da educação especial na escola; 2) “Inclusão responsável”, que garante condições indispensáveis para que os alunos possam manter-se na escola e



aprender; e 3) “inclusão total” ou “radical”, que defende a presença de todos os alunos na escola.

Nas diretrizes adota-se o referencial teórico da “inclusão responsável”, nas palavras que expressas no documento:

Adota-se como um referencial filosófico dessa política a idéia de que a inclusão educacional é mais que a presença física, é mais que acessibilidade arquitetônica, é mais que matricular alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular, é bem mais que um movimento da Educação Especial, pois se impõe como movimento **responsável** que não pode abrir mão de uma **rede de ajuda e apoio** aos educadores, alunos e familiares (PARANÁ, 2006b, p. 39 *apud* CARVALHO, 2004<sup>95</sup>, grifos do autor).

Nesse sentido, nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos, também, esclareceu-se que:

A ampliação do número de alunos com necessidades educacionais especiais a serem atendidos na **escola regular** está condicionada à adoção de currículos abertos e flexíveis e ao efetivo funcionamento **dos recursos e serviços de apoio pedagógico especializados**, necessários para o acesso ao currículo e à aprendizagem e participação dos alunos com necessidades educacionais especiais (PARANÁ, 2006b, p. 54, grifo do autor).

Ao mesmo tempo consta nas citadas diretrizes que:

[...] embora a escola regular seja o local preferencial para a promoção da aprendizagem e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, há uma parcela de crianças e adolescentes que em função de seus graves comprometimentos ou necessidade de uma proposta lingüística diferenciada, requerem que seu atendimento seja realizado em classes ou escolas especiais (PARANÁ, 2006b, p. 39).

Denota-se que as “justificativas” para a continuidade das escolas especiais descritas acima têm naturezas diferentes. Assim, ao mesmo tempo em que se justifica a existência dessas escolas por não haver uma rede que possibilite a “inclusão” de todos os alunos no sistema comum de ensino, também, explica-se a existência dessas escolas pelos “comprometimentos” ou “necessidades” específicas de um contingente de alunos.

Após a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), o Deein da Seed/PR publicou a Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009d),

---

<sup>95</sup> CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos is. Porto Alegre: Mediação, 2004.

documento no qual dedicou-se grande parte do texto para conceituar a educação especial. Essa conceituação expressa na referida política é bastante semelhante ao que compõe as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (CURITIBA, 2006b), inclusive, há trechos idênticos nos referidos textos normativos.

Como já explicitou-se anteriormente, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), o termo “preferencialmente” não foi utilizado, prezando-se pela educação especial somente complementar e complementar, não substitutiva. Na Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009d), no entanto, nota-se um movimento diverso, no qual abriu-se precedente para que a educação especial ocorresse de forma substitutiva.

Na Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009d), assim como nas diretrizes (CURITIBA, 2006b), abordaram-se argumentos de natureza diferente para justificar a continuidade das escolas especiais privadas sem fins lucrativos. Nesse sentido, na referida política está expresso que:

A política de inclusão nos remete ao entendimento de que **à escola de educação especial cabe um contingente restrito de alunos**, que dela se vale somente quando, em face de sua intensa especificidade, a escola comum, mesmo com os apoios especializados, não demonstre ser o melhor espaço para atender suas necessidades (PARANÁ, 2009d, p. 11, grifos nossos).

Contudo, ao mesmo tempo em que se justifica a existência dessas escolas pelos “comprometimentos” ou “necessidades” específicas de um contingente do alunado público alvo da educação especial, também, se fundamenta a existência dessas escolas por não haver uma rede que possibilite a “inclusão” de todos os alunos no sistema comum de ensino, nas palavras expressas: “[...] o processo de inclusão escolar se constitui à medida que se estrutura uma sólida rede de apoio ao aluno [...]” (PARANÁ, 2009d, p. 2).

Nessa política, também, dedicou-se bastante atenção à questão das escolas especiais, empregando-se um capítulo para tratar dessas escolas na rede conveniada. Tendo em vista que há um número ínfimo de escolas especiais ofertadas pelo governo, sendo que no Paraná o número dessas escolas atingem apenas 3,04% do total de instituições, entende-se que a posição adotada nos textos

normativos paranaenses não trata apenas de aspectos pedagógicos de atendimento a essa demanda de alunos.

Parece que essa posição desvela a atitude política do Paraná que indica a divisão de esforços com a sociedade civil para o atendimento desse contingente de alunos, contribuindo para que a educação especial não se situe no campo do direito (BUENO, 1993).

Em síntese, percebeu-se, na análise dos textos normativos, a falta de uma conceituação referente ao ensino médio. Essa característica, também foi evidenciada, de forma mais tênue, em âmbito nacional. A educação especial foi definida como uma modalidade que deve estar “preferencialmente” atrelada à educação regular em todos os documentos em análise, entretanto denotou-se que o estado recorre às instituições privadas sem fins lucrativos para assegurar o atendimento de pessoas com deficiência, evidenciando um grande vínculo com as instituições dessa natureza.

### 3.3.2 Ensino médio e educação especial nos textos normativos paranaenses: a quem se direcionam?

Nesse momento, tem-se como intenção explicitar a quem se direcionam os textos normativos paranaenses que tratam do ensino médio e da educação especial.

Os documentos legais em análise, que tratam da educação especial (PARANÁ, 2003; 2006b; 2009d) contemplam explicitamente os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

Na Deliberação nº 02/03, art.6, incisos I, II, III e IV, há uma definição flexível quanto ao público a ser contemplado, a saber:

Será ofertado atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de:

- I. **dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações** no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionada a distúrbios, limitações ou deficiências;
- II. **dificuldades de comunicação e sinalização** demandando a utilização de outras línguas, linguagens e códigos aplicáveis;
- III. **condutas típicas** de síndromes e quadros psicológicos neurológicos ou psiquiátricos;

IV. **superdotação ou altas habilidades** que, devido às necessidades e motivações específicas, requeiram enriquecimento, aprofundamento curricular e aceleração para concluir em menos tempo, a escolaridade, conforme normas a serem definidas por Resolução da Secretaria de Estado da Educação (PARANÁ, 2003, p. 2, grifos nossos).

Nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos parece haver uma maior delimitação do contingente de alunos a ser contemplado pela educação especial:

[...] a SEED [...] define que a oferta de serviços e apoios especializados, em Educação Especial, destina-se a crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais permanentes [!], em função de:

- **dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento**, vinculados a distúrbios, limitações ou deficiências, que demandem apoios intensos e contínuos no processo educacional, como é o caso de alunos com deficiência mental, múltiplas deficiências e/ou transtornos de desenvolvimento associados a graves problemas de comportamento;
- **dificuldades de comunicação e sinalização**, demandando o uso de outras línguas, linguagens e códigos aplicáveis como é o caso dos alunos surdos, sudocegos, cegos, autistas ou com seqüelas de paralisia cerebral;
- **superdotação ou altas habilidades** que, devido às necessidades e motivações específicas, requeiram enriquecimento, aprofundamento curricular e aceleração na oferta de acesso aos conhecimentos (PARANÁ, 2006b, p. 44 e 45, grifo do autor).

Na Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, publicada em 2009, não há um item específico para a definição do alunado a ser contemplado, entretanto, no decorrer do texto, explicitou-se que:

**A inclusão educacional dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação para efetivar-se necessita do suporte da Educação Especial, incluindo a implantação e/ou implementação de uma rede de apoio** (PARANÁ, 2009, p.6, grifos do autor).

Ao analisar as instruções referentes ao atendimento de alunos público alvo da educação especial no Paraná, notou-se que, além do contingente explicitamente contemplado nas normativas apresentadas acima, a Seed/ Deein, também tem atendido aos alunos com transtornos funcionais específicos<sup>96</sup> matriculados nas

---

<sup>96</sup> De acordo com as Instruções nº 013 e nº 014 (PARANÁ, 2008t; 2008u) publicadas pela Seed/ Deein, os alunos com transtornos funcionais específicos são aqueles que apresentam distúrbios de aprendizagem, dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia e/ou transtorno de atenção e hiperatividade.

séries iniciais (PARANÁ, 2008u) e finais (PARANÁ, 2008t) do ensino fundamental. Pelo que consta nas instruções publicadas pela Seed/ Deem os alunos com transtornos funcionais específicos que estiverem matriculados no ensino médio não têm direito a nenhum tipo de apoio especializado.

Elucida-se que na Deliberação nº 09/01 (PARANÁ, 2001), que trata da matrícula, aproveitamento de estudos, classificação, reclassificação, adaptação, revalidação e equivalência de estudos feitos no exterior e regularização de vida escolar em estabelecimentos que ofereçam ensino fundamental e médio nas suas diferentes modalidades, há algumas previsões quanto o acesso ao ensino médio.

De acordo com essa deliberação, art. 3º, a “[...] matrícula é um ato formal que vincula um educando a um Estabelecimento de Ensino autorizado, conferindo-lhe condição de aluno” (PARANÁ, 2001, p. 2). No art. 4º, § 1, definiu-se que: “Em caso de impedimento do interessado ou de seus responsáveis, a matrícula poderá ser requerida por procurador”.

Previu-se, também na Deliberação nº 09/01, art. 8º, alíneas “a” e “b”, que o ingresso no ensino médio é permitido aos concluintes do ensino fundamental e aos concluintes “[...] de estudos equivalentes aos de Ensino Fundamental reconhecidos pelo CEE” (PARANÁ, 2001, p. 3).

É interessante elucidar o que consta no art. 9º, da Deliberação nº 09/01: “Os alunos com necessidades educacionais especiais serão preferencialmente matriculados na rede regular de ensino, respeitando o seu direito [!] a atendimento adequado, também em estabelecimento de ensino especializado” (PARANÁ, 2001, p. 3).

Denota-se, enfim, que nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008e; 2008f; 2008g; 2008h; 2008i; 2008j; 2008l; 2008m; 2008n; 2008o; 2008p; 2008q; 2008r; 2008s) não foi encontrada uma conceituação específica para o ensino médio. Também, não se discutiu o acesso a essa etapa de ensino nessas diretrizes.

Contudo, nas mesmas, encontrou-se uma válida contribuição, referente à concepção de escola defendida pela Seed/ PR:

Um projeto educativo, nessa direção, precisa atender igualmente aos sujeitos, seja qual for sua condição social e econômica, seu pertencimento étnico e cultural e às possíveis necessidades especiais para a aprendizagem. Essas características devem ser tomadas como potencialidades para promover a aprendizagem dos conhecimentos que **cabe à escola ensinar, para todos** (PARANÁ,

2008e; 2008f; 2008g; 2008h; 2008i; 2008j; 2008l; 2008m; 2008n; 2008o; 2008p; 2008q; 2008r; 2008s, p. 15, grifos nossos).

Nesse sentido, em última instância, de acordo com os documentos consultados, o acesso ao ensino médio, em termos de matrícula, é garantido a todos os alunos que cursaram o ensino fundamental ou estudos equivalentes, inclusive, aos alunos com quaisquer tipos de deficiência. Sendo direito do aluno com “NEE” estar em “estabelecimentos de ensino especializado”, não podendo haver, entretanto, impedimento de ingresso ao interessado em escolas ofertadas pela rede regular de ensino.

O acesso ao ensino médio, com direito ao conjunto de serviços ofertado pela modalidade de educação especial, está previsto explicitamente nas normativas paranaenses para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação (PARANÁ, 2003; 2006b; 2009d). Abrangendo-se esse público nas Instruções nº 015/08 e 013/08 que contemplam aos alunos com transtornos funcionais específicos matriculados no ensino fundamental.

Tendo em vista as questões de acesso apresentadas acima e seguindo estrutura semelhante à disposta no primeiro capítulo, no próximo item intentou-se verificar como está se dando a (des)continuidade nos estudos dos alunos com/ sem deficiência na trajetória do ensino fundamental ao ensino médio.

Para tanto, foram consultados os Microdados do Censo Escolar (2007, 2008 e 2010), disponibilizados pelo MEC/ Inep, referentes às matrículas iniciais totais e de alunos com deficiência efetivadas nos seguintes percursos: 1ª série/2º ano à 4ª série/ 5º ano; 4ª série/ 5º ano à 5ª série/ 6º ano; 5ª série/ 6º ano à 8ª série/ 9º ano; 8ª série/ 9º ano ao 1º ano do ensino médio; e 1º ao 3º ano do ensino médio.

### 3.4 (DES)CONTINUIDADE NOS ESTUDOS NA TRAJETÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL AO MÉDIO: UMA ANÁLISE INICIAL DO TOTAL DE MATRÍCULAS E DAS MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EFETIVADAS NO PARANÁ

Seguindo os mesmos procedimentos da análise realizada em âmbito nacional, nesse momento debruçou-se sobre os dados, especificamente, paranaenses. Nesse sentido, esse estudo realizou uma apreciação dos Microdados do Censo Escolar do Paraná que considera o número de matrículas totais e do

alunado com deficiência<sup>97</sup> por esfera administrativa. Para a formatação dos gráficos, novamente, foram desconsideradas as dependências administrativas que contribuem infimamente com a oferta da etapa de educação em análise (menos de 5%).

Com a intenção de ilustrar como está se dando a (des)continuidade dos estudos dos alunos com e sem deficiência no ensino fundamental (EF) e no ensino médio (EM), formulou-se, novamente, cinco grupos comparativos. Sendo que, se seguiu os mesmos critérios abordados na análise de âmbito nacional realizada no capítulo anterior.

A saber, no Grupo 1, considerando-se somente as matrículas efetivadas no Paraná, buscou-se ilustrar a continuidade nos estudos nas primeiras séries do EF nesse estado. Assim, se apresentaram as matrículas realizadas pelo total de alunos e pelos alunos com deficiência, em 2007 e 2010, na 1ª série/ 2º ano e na 4ª série/ 5º ano do EF, respectivamente.

No Grupo 2, a fim de visualizar a cobertura para o acesso à segunda etapa do EF no Paraná, confrontou-se as matrículas totais e de pessoas com deficiência realizadas na 4ª série/ 5º ano, em 2007, com as matrículas efetivadas na 5ª série/ 6º ano, em 2008.

No Grupo 3, considerando-se, novamente, as matrículas paranaenses, comparou-se o número de matrículas totais e de alunos com deficiência efetivadas na 5ª série/ 6º ano do EF, em 2007, com o número total de matrículas e de alunos com deficiência realizadas na 8ª série/ 9º ano, em 2010.

No Grupo 4, buscando apresentar a cobertura para o acesso ao ensino médio no Paraná, foram expostas as matrículas totais e de alunos com deficiência efetivadas na 8ª série/ 9º ano, em 2007, e as matrículas totais e de alunos com deficiência realizadas no 1º ano do EM, em 2008.

Enfim, no Grupo 5, comparou-se o número de matrículas total e de alunos com deficiência realizadas no 1º ano do EM, em 2008, com as matrículas efetivadas

---

<sup>97</sup> Ao coletar os dados, tendo em vista o objetivo desse trabalho, optou-se novamente por contabilizar as matrículas dos alunos com deficiência: cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditiva, surdocegueira, deficiência física, deficiência mental, síndrome de down e deficiência múltipla (terminologia usada pelo MEC/ Inep). Assim, não foram contabilizadas as matrículas dos alunos com as seguintes necessidades educacionais especiais: transtornos invasivos do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.

no 3º ano do EM, em 2010, verificando-se, dessa forma, a continuidade nos estudos nessa etapa de ensino no Paraná.

Além disso, nessa análise os dados nacionais já apresentados também foram considerados, pois se entende que essa comparação é importante para apreender o contexto paranaense em relação ao nacional. Assim, para uma melhor visualização, foram formulados 5 gráficos nos quais constam a diferença (aumento/ perda) de matrículas em cada grupo, tanto em âmbito nacional quanto paranaense, considerando-se as matrículas de modo geral e, especificamente, as registradas nos âmbitos privado e público (contabilizando-se as redes: municipal, estadual e federal).

Nesse sentido, assim como se procedeu em âmbito nacional, no Grupo 1, relacionou-se o número de matrículas total e de alunos com deficiência efetivadas na 1ª série/ 2º ano do EF, em 2007, com o número de matrículas total e de alunos com deficiência, realizadas na 4ª série/ 5º ano do EF, em 2010. Dessa forma, foi possível averiguar se os alunos que ingressaram na 1ª série/ 2º ano do EF, em 2007, conseguiram chegar à 4ª série/ 5º ano no tempo adequado (2010). Foram formulados os seguintes gráficos<sup>98</sup> por esfera administrativa<sup>99</sup>:

---

<sup>98</sup> É importante observar que a unidade básica do eixo dos gráficos que apresentam o total de matrículas no Paraná é sempre 50 vezes maior que o eixo dos gráficos que apresentam as matrículas de alunos com deficiência no mesmo estado.

<sup>99</sup> Nesse grupo não há matrículas efetivadas no âmbito federal. As matrículas da esfera municipal foram desconsideradas por serem ínfimas. A saber, nesse grupo, as matrículas da esfera municipal representam 2,63% do total de matrículas efetivadas na 1ª série/ 2º ano, em 2007 (5758 matrículas); 2,45% do total de matrículas da 4ª série/ 5º ano, em 2010 (8364 matrículas); 2,07% das matrículas realizadas por alunos com deficiência na 1ª série/2º ano, em 2007 (463 matrículas); e 4,30% das matrículas de alunos com deficiência na 4ª série/ 5º ano, em 2010 (190 matrículas).



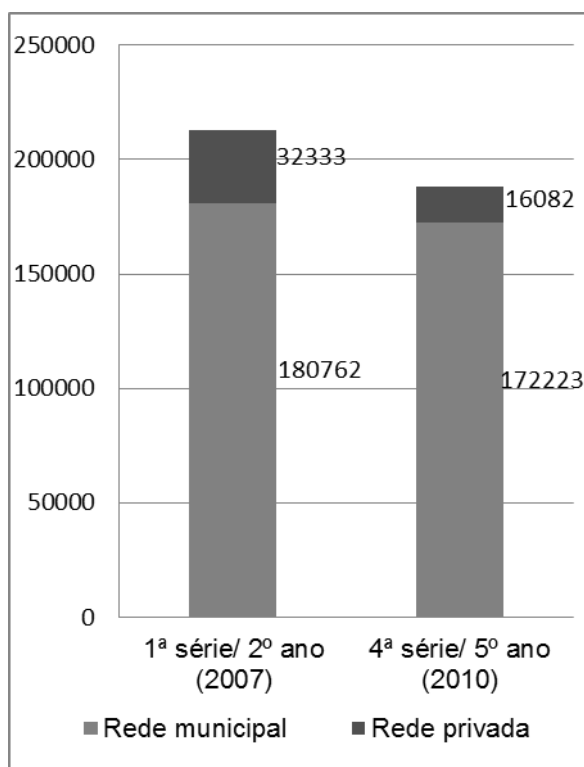


GRÁFICO 13 – PARANÁ: TOTAL DE MATRÍCULAS NA 1ª SÉRIE/ 2º ANO DO EF (2007) E NA 4ª SÉRIE/ 5º ANO DO EF (2010). FONTE: O autor (2012)<sup>100</sup>.

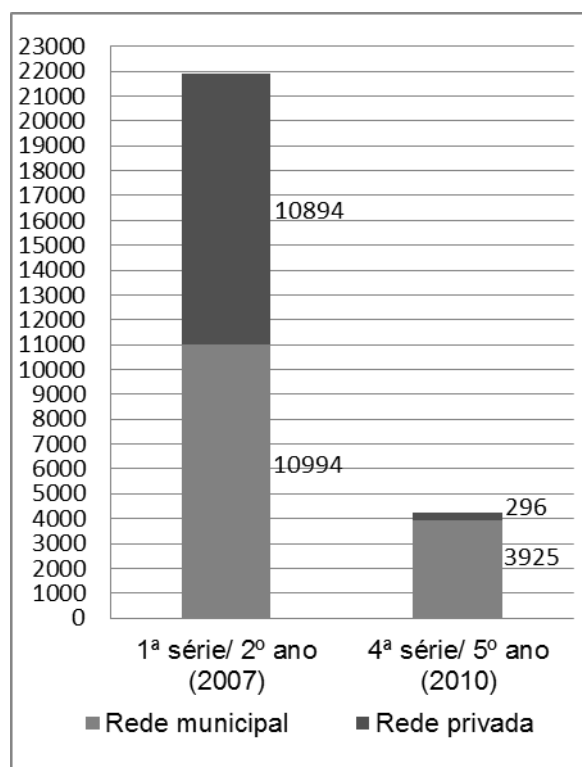


GRÁFICO 14 – PARANÁ: MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA 1ª SÉRIE/ 2º ANO DO EF (2007) E NA 4ª SÉRIE/ 5º ANO DO EF (2010). FONTE: O autor (2012)<sup>101</sup>.

Ao observar os dados expostos nos Gráficos 13 e 14, é possível explicitar que em âmbito municipal o Paraná teve declínio de matrículas bem mais acentuado nas matrículas de alunos com deficiência (64,22%) do que nas matrículas totais (7,71%). Sendo que o declínio, nessa esfera, é 8,39 vezes maior quando se refere às matrículas de alunos com deficiência.

No setor privado, a queda foi consideravelmente maior no que concerne às matrículas efetivadas por alunos com deficiência chegando a 91,34%, no que condiz às matrículas totais, a inclinação foi mais acentuada nos dados paranaenses (40,08%).

No intuito de comparar a diferença no número de matrículas registradas em âmbito nacional e paranaense no Grupo 1 formulou-se o dado a seguir. A saber,

<sup>100</sup> Fonte dos dados: Microdados MEC/ Inep, disponíveis para download em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>.

<sup>101</sup> Fonte dos dados: Microdados MEC/ Inep, disponíveis para download em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>.

neste estão expostas a diferenças (aumento/ queda) computadas a partir dos dados no Grupo 1. Optou-se por agrupar as matrículas de todas as redes<sup>102</sup> na coluna nomeada “diferença”; as matrículas efetivadas na esfera pública<sup>103</sup> na coluna nomeada “diferença na rede pública”; e, somente, as matrículas do âmbito privado na coluna “diferença na rede privada”.

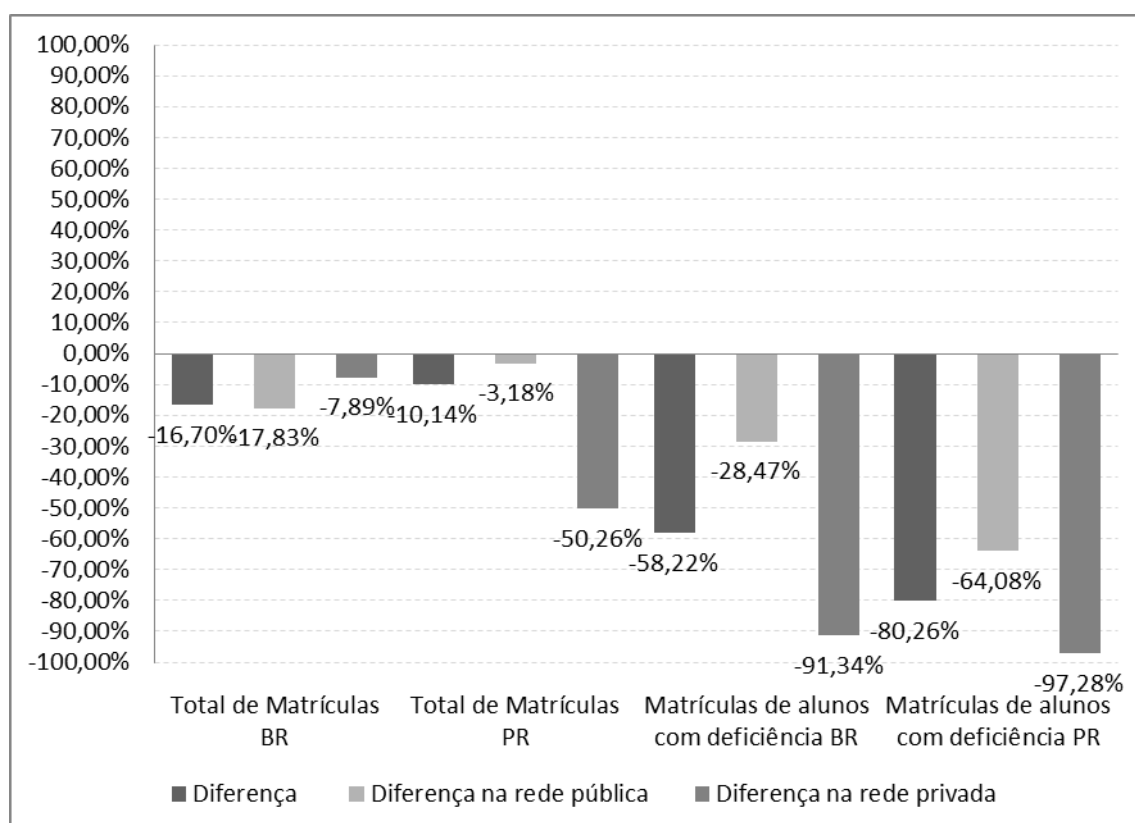


GRÁFICO 15 – COMPARAÇÃO BRASIL E PARANÁ: DIFERENÇA NO TOTAL DE MATRÍCULAS E NAS MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO PERCURSO DO GRUPO 1. FONTE: O autor (2012)<sup>104</sup>

Como pode ser observado no Gráfico 15, o total de matrículas e as de alunos com deficiência sofreram queda, tanto em âmbito nacional como paranaense, sendo que no total de matrículas o declive foi maior no Brasil (16,70%) que no Paraná

<sup>102</sup> Redes: federal, municipal, estadual e privada.

<sup>103</sup> Redes: federal, municipal e estadual.

<sup>104</sup> Fonte dos dados: Microdados MEC/ Inep, disponíveis para download em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>.

(10,14%). Contudo, quando se considera as matrículas de alunos com deficiência, a perda no Paraná (80,26%) é 22,04 pontos percentuais maior que no Brasil (58,22%).

Nesse sentido, comparando-se a queda no número do total de matrículas (16,70%), com a redução no número de matrículas de pessoas com deficiência (58,22%), percebeu-se que a perda foi 3,48 vezes maior, quando se trata o número de matrículas de alunos com deficiência. Se considerados, especificamente, os dados do Paraná, relacionando-se a redução no número do total de matrículas (10,14%), com a diminuição no número de matrículas de pessoas com deficiência (80,26%) percebe-se que a queda foi 6,92 vezes maior, quando se trata o número de matrículas de alunos com deficiência. Dessa forma, essa perda, quando se compara Brasil e Paraná, foi quase duplicada no Paraná.

Na rede pública, a queda no total de matrículas foi mais tênue no Paraná (3,18%) que no Brasil (17,83%). Todavia, novamente, as matrícula de alunos com deficiência sofreram perda mais acentuada no Paraná (64,08%) que no Brasil (28,47%).

No setor privado, a queda foi maior no que concerne às matrículas de alunos com deficiência, tanto no Brasil (91,34%) quanto no Paraná (97,28%). Denota-se que o Paraná teve maior perda percentual de alunos com deficiência que o Brasil. No que condiz ao total de matrículas, o declive foi mais acentuado nos dados paranaenses (50,26%) que nos nacionais (7,89%).

Se de acordo com os dados nacionais a perda no número de matrículas de alunos com deficiência na rede privada já era exorbitante, chegando a 91,34%, quando se considera os dados paranaenses, a redução é mais drástica ainda, chegando a 98,36%. Assim, em números absolutos, em 2007, foram efetivadas 10.894 matrículas de alunos com deficiência na 1ª série/ 2º ano na rede privada no Paraná, e em 2010, foram realizadas, somente 296 matrículas de alunos com deficiência, na 4ª série/ 5º ano da mesma rede.

Como já foi mencionado, é preciso considerar que a rede privada, que atende ao alunado com deficiência, conta com um número alto de instituições sem fins lucrativos. Contudo, o total de matrículas também sofreu queda nessa esfera administrativa, podendo desvelar que a redução no número de matrículas paranaenses pode estar ocorrendo, também, em escolas particulares, comunitárias, dentre outras.

Considerando-se os dados de matrículas do Paraná, no Grupo 2, buscou-se apreender a cobertura da segunda etapa do EF em relação à primeira, para tanto, foi apresentado o total de matrículas e as matrículas de alunos com deficiência efetuadas na 4ª série/ 5º ano do EF, em 2007, e as matrículas totais e de alunos com deficiência realizadas na 5ª série/ 6º ano do EF, em 2008. Obteve-se assim, os seguintes gráficos<sup>105</sup>:

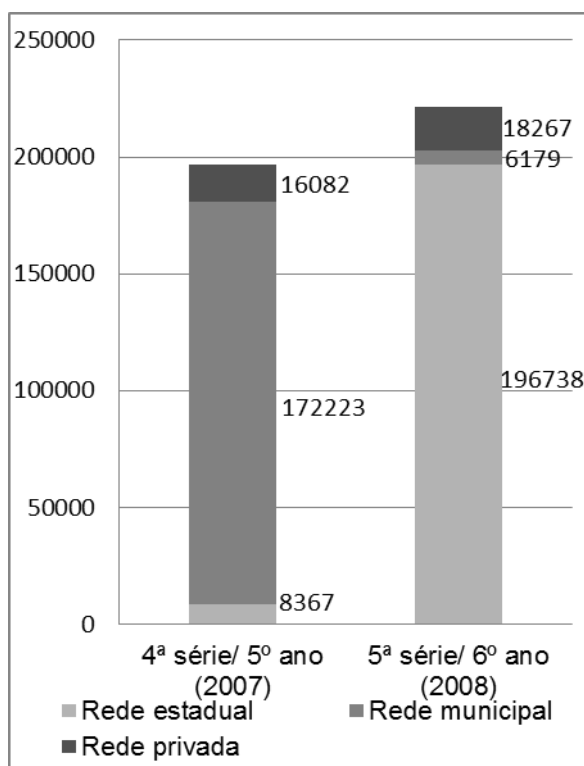


GRÁFICO 16 – PARANÁ: TOTAL DE MATRÍCULAS NA 4ª SÉRIE/ 5º ANO DO EF (2007) E NA 5ª SÉRIE/ 6º ANO DO EF (2008). FONTE: O autor (2012)<sup>106</sup>.

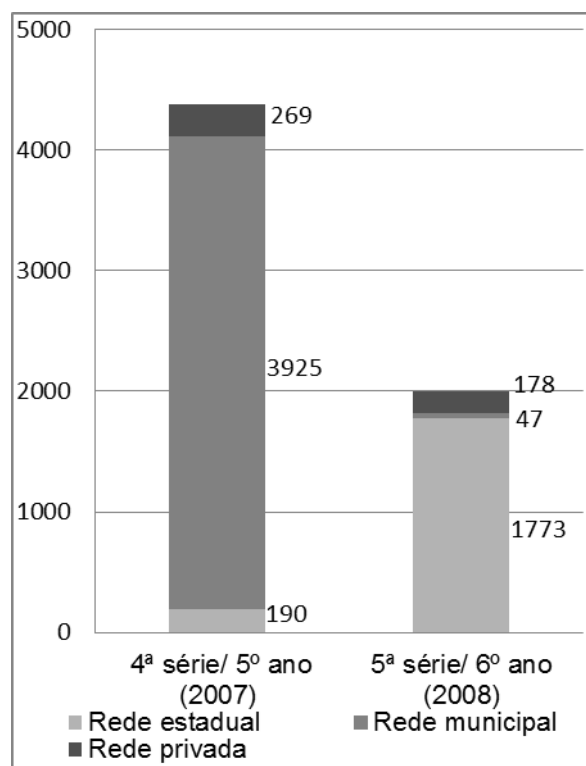


GRÁFICO 17 – PARANÁ: MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NA 4ª SÉRIE/ 5º ANO DO EF (2007) E NA 5ª SÉRIE/ 6º ANO DO EF (2008). FONTE: O autor (2012)<sup>107</sup>.

<sup>105</sup> A rede federal não apresenta matrículas no total de matrículas da 4ª série/ 5º ano, em 2007; as matrículas nessa rede representam 0,04% do total de matrículas registrado na 5ª série/ 6º ano, em 2008. Quanto às matrículas de alunos com deficiência, nesse grupo, não foram registradas matrículas no âmbito federal.

<sup>106</sup> Fonte dos dados: Microdados MEC/ Inep, disponíveis para download em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>.

<sup>107</sup> Fonte dos dados: Microdados MEC/ Inep, disponíveis para download em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>.

Observa-se nos gráficos 16 e 17 que, o Paraná teve grande ampliação de matrículas na esfera estadual. Nas matrículas totais essa ampliação chegou a 2.251,35%, nas matrículas de alunos com deficiência, apesar de alta (833,15%), a ampliação foi menor em relação ao total de matrículas.

No âmbito municipal, os dados paranaenses revelaram queda acentuada que se deve, principalmente, a troca de ente federativo responsável pela segunda etapa do ensino fundamental. Quanto a essa queda, é preciso elucidar que a mesma foi inferior ao aumento de matrículas na esfera estadual, tanto no total de matrículas, quanto nas de alunos com deficiência.

No setor privado, o Paraná, apresentou aumento nas matrículas totais (13,58%) e um declive bastante acentuado nas matrículas de alunos que apresentam deficiência (38,86%). O Gráfico 18 expõe os dados paranaenses em relação aos nacionais:

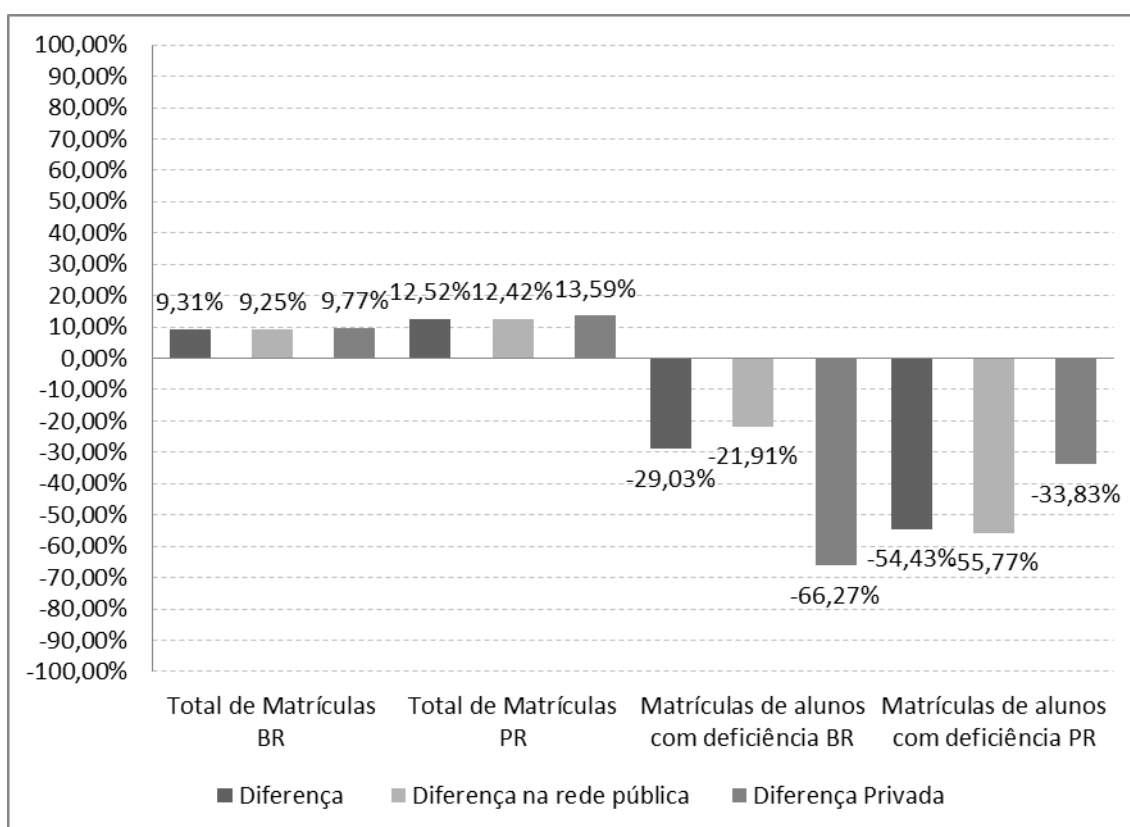


GRÁFICO 18 – COMPARAÇÃO BRASIL E PARANÁ: DIFERENÇA NO TOTAL DE MATRÍCULAS E NAS MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO PERCURSO DO GRUPO 2. FONTE: O autor (2012)<sup>108</sup>

<sup>108</sup> Fonte dos dados: Microdados MEC/ Inep, disponíveis para download em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>.

No Gráfico 15 está patente que enquanto houve crescimento no número total de matrículas, o número de matrículas de alunos com deficiência diminuiu. No Brasil, o total de matrículas, teve um crescimento mais tênue (9,31%) que o Paraná (12,52%). Quando se considera as matrículas de alunos com deficiência, percebe-se que o Paraná apresentou uma queda bem mais acentuada (54,43%) que o Brasil (29,03%).

Na rede pública, foi possível perceber que, o total de matrículas no Paraná, teve um crescimento mais marcante (12,43%) que no Brasil (9,25%). Contudo, a queda das matrículas de alunos com deficiência, no mesmo âmbito, foi bem mais acentuada no Paraná (55,77%) que no Brasil (12,42%).

No setor privado, o total de matrículas apresentou, no Paraná, ampliação um pouco maior (13,59%) que no Brasil (9,77%). Quanto ao número de matrículas de alunos com deficiência, houve queda mais acentuada nos dados nacionais (66,27%) que nos paranaenses (39,86%).

Nesse sentido, explicita-se que nos dados paranaenses e nacionais, em todas as esferas administrativas, houve maior queda (ou menor crescimento) quanto às matrículas de alunos com deficiência. Já quando se considera as matrículas totais, percebe-se que os dados nacionais e paranaenses apresentam aumento no número de matrículas nas redes consideradas.

Quanto aos dados apresentados no Grupo 3, buscou-se ilustrar o quadro de continuidade nos estudos na 2ª etapa do EF (5ª série/ 6º ano até 8ª série/ 9º ano). Para tanto, apreciou-se o número de matrículas total e de alunos com deficiência efetivadas na 5ª série/ 6º ano, em 2007, em comparação com o número de matrículas totais e de alunos com deficiência realizadas na 8ª série/ 9º ano, em 2010. Utilizando dados paranaenses, os seguintes gráficos foram obtidos<sup>109</sup>:

---

<sup>109</sup> As matrículas das redes federal e municipal não foram contabilizadas por serem ínfimas. A saber, nesse grupo, as matrículas da esfera federal representam 0,04% do total de matrículas efetivadas na 5ª série/6º ano, em 2007 (95 matrículas); 0,08% do total de matrículas da 8ª série/9º ano, em 2010 (150 matrículas); sendo que não foram contabilizadas matrículas de alunos com deficiência na rede federal nesse grupo. As matrículas do âmbito municipal representam 2,73% do total de matrículas efetivadas na 5ª série/ 6º ano, em 2007 (6217 matrículas); 2,11% do total de matrículas da 8ª série/ 9º ano, em 2010 (3920 matrículas); 2,36% das matrículas realizadas por alunos com deficiência na 5ª série/ 6º ano, em 2007 (58 matrículas); e 1,44% das matrículas de alunos com deficiência na 8ª série/9º ano, em 2010 (24 matrículas).

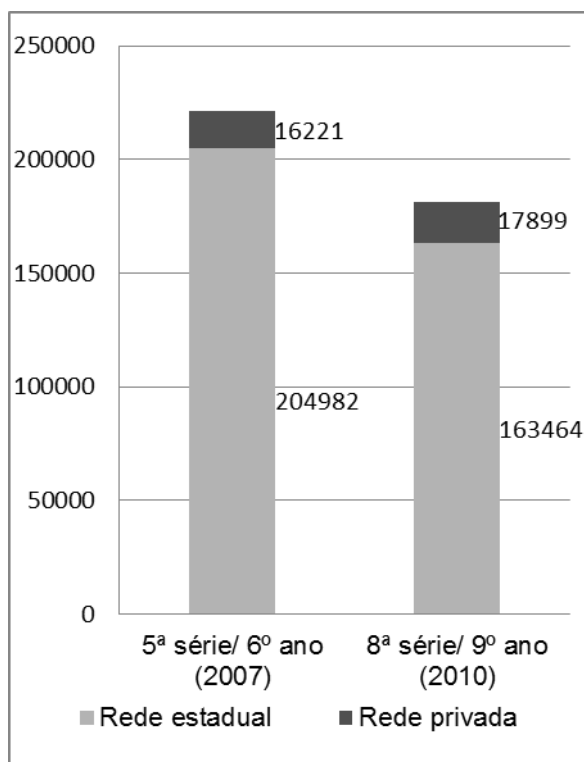


GRÁFICO 19 – PARANÁ: TOTAL DE MATRÍCULAS NA 5ª SÉRIE/ 6º ANO DO EF (2007) E NA 8ª SÉRIE/ 9º ANO DO EF (2010). FONTE: O autor (2012)<sup>110</sup>.

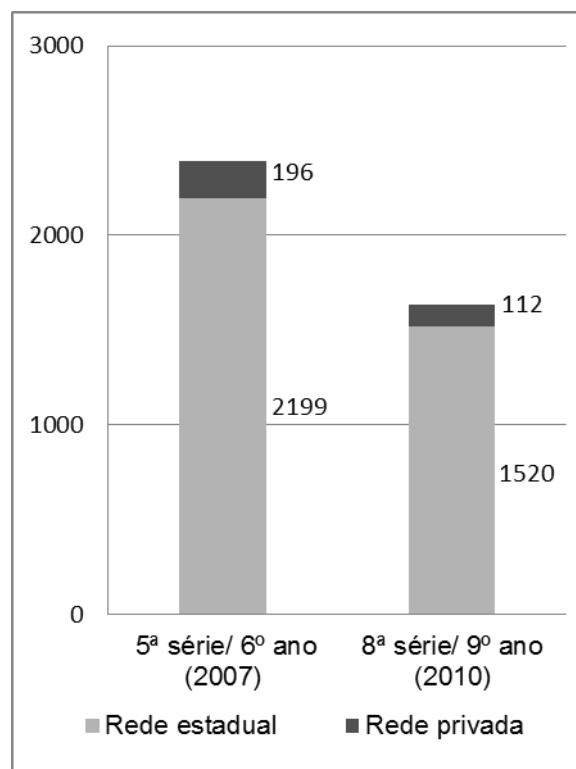


GRÁFICO 20 – PARANÁ: MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA 5ª SÉRIE/ 6º ANO DO EF (2007) E NA 8ª SÉRIE/ 9º ANO DO EF (2010). FONTE: O autor (2012)<sup>111</sup>.

Como é possível observar nos Gráficos 19 e 20, na rede estadual, o Paraná apresentou maior redução no número de matrículas dos alunos com deficiência (30,87%) do que no número total de matrículas (20,25%).

No setor privado, o Paraná apresentou queda mais acentuada no que condiz às matrículas efetivadas por alunos com deficiência (42,86%). Contudo, as matrículas totais, nesse setor, no Paraná, tiveram aumento de 10,34%.

Denota-se que a diferença de queda entre o total de matrícula e as matrículas de alunos com deficiência foi bem maior na rede privada (53,20 pontos percentuais) que na estadual (10,62 pontos percentuais). Tendo em vista que muitas escolas da

<sup>110</sup> Fonte dos dados: Microdados MEC/ Inep, disponíveis para download em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>.

<sup>111</sup> Fonte dos dados: Microdados MEC/ Inep, disponíveis para download em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>.

rede privada são de educação especial, pode-se inferir que essas instituições filantrópicas têm retido muitos alunos no ensino fundamental paranaense.

De acordo com os dados do Grupo 3, o Gráfico 21 tem como intenção comparar os dados paranaenses com os nacionais:

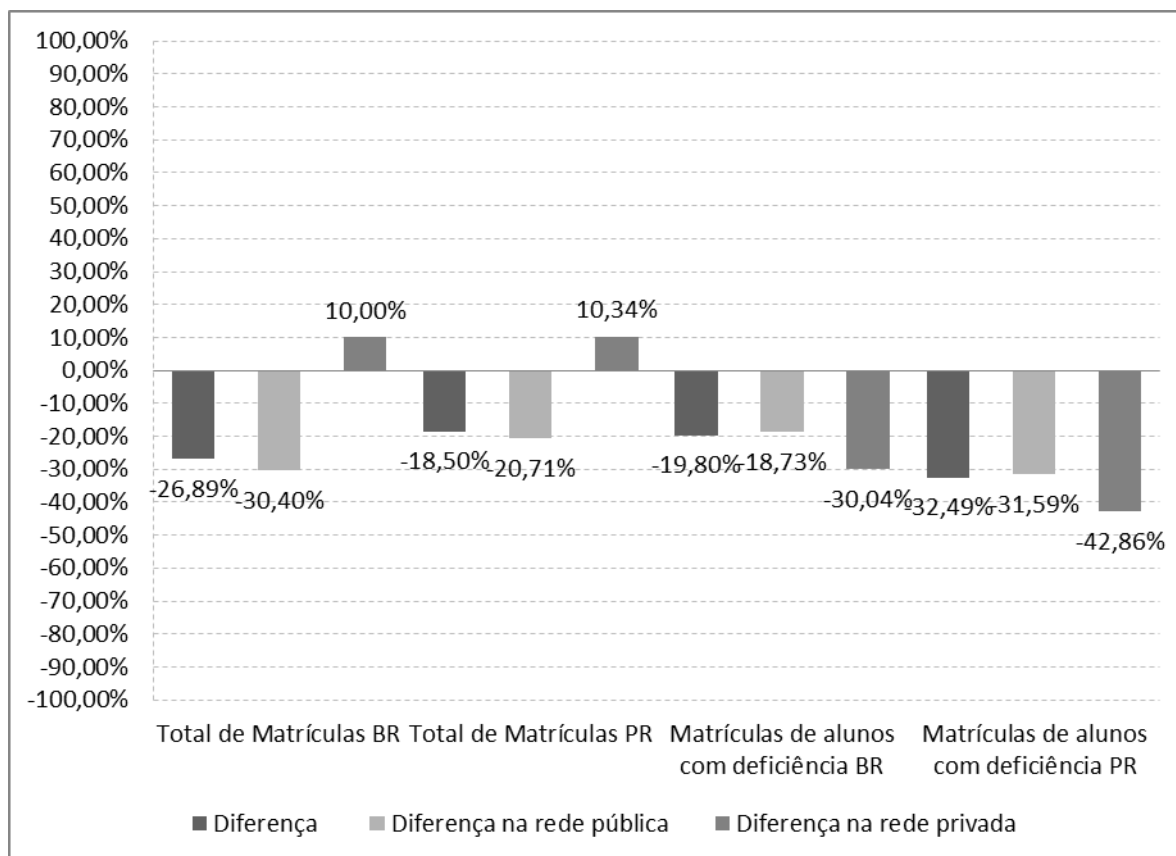


GRÁFICO 21 – COMPARAÇÃO BRASIL E PARANÁ: DIFERENÇA NO TOTAL DE MATRÍCULAS E NAS MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO PERCURSO DO GRUPO 3. FONTE: O autor (2012)<sup>112</sup>

Em acordo com o gráfico 21, nota-se que apesar dos dados paranaenses apresentarem queda menos significativa (18,50%) em relação aos nacionais (que apresentam redução de 26,89%) no total de matrículas, percebe-se que, a perda no número de matrículas efetuadas por alunos com deficiência foi mais expressiva no Paraná (32,49%) que no Brasil (19,80%).

Na rede pública, no que se refere ao total de matrículas, o Paraná, também, apresentou queda (20,71%) inferior ao Brasil (30,40%). Todavia, quando se

<sup>112</sup> Fonte dos dados: Microdados MEC/ Inep, disponíveis para download em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>.



considera as matrículas de alunos com deficiência, o Paraná apresenta queda mais significativa (31,59%) que o Brasil (18,73%).

Quanto ao setor privado, no total de matrículas, no Brasil, houve um aumento de 10,00%, bastante próximo ao aclave mensurado no Paraná (10,34%). Houve perda de matrículas de alunos com deficiência nesse setor, sendo que a mesma foi mais tênue nos dados nacionais (30,04%) que nos paranaenses (42,85%).

Assim, apesar do total de matrículas ter apresentado queda, quando consideradas as dependências administrativas, percebe-se que houve crescimento nas matrículas, tanto nos dados paranaenses quanto nos nacionais, na dependência administrativa privada. Já quando se considera as matrículas efetuadas por alunos com deficiência, a falta de continuidade na segunda etapa do EF é latente, desvelando redução nas matrículas, tanto nos dados paranaenses quanto nos nacionais, em todas as esferas administrativas.

Considerando-se as matrículas efetivadas no Paraná, no Grupo 4, buscou-se expor a cobertura do ensino médio em relação à última série/ ano do ensino fundamental. Para tanto, apresentou-se o número total de matrículas e de matrículas de alunos com deficiência efetivadas na 8ª série/ 9º ano do EF, em 2007, em relação ao número total de matrículas e de alunos com deficiência realizadas no 1º ano do EM, em 2008. A seguir, os dados obtidos<sup>113</sup>:

---

<sup>113</sup> Novamente as matrículas dos âmbitos federal e municipal foram desconsideradas por serem ínfimas. A saber, nesse grupo, as matrículas da esfera federal representam 0,07% do total de matrículas efetivadas na 8ª série/9º ano, em 2007 (131 matrículas); 0,13% do total de matrículas do 1º ano do EM, em 2008 (219 matrículas); não foram realizadas matrículas de alunos com deficiência na rede federal nesse grupo. As matrículas do âmbito municipal representam 2,65% do total de matrículas efetivadas na 8ª série/9º ano, em 2007 (4562 matrículas); do total de matrículas do 1º ano do EM, em 2008, nenhuma foi realizada na rede municipal; 1,26% das matrículas realizadas por alunos com deficiência na 8ª série/9º ano, em 2007 (12 matrículas) foram registradas na rede municipal; no 1º ano do EM, em 2008, não foram registradas matrículas de alunos com deficiência no âmbito municipal.

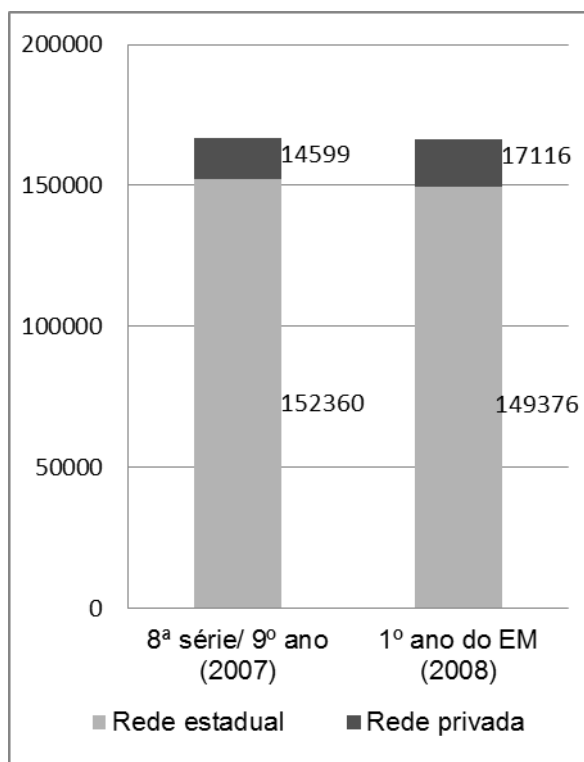


GRÁFICO 22 – PARANÁ: TOTAL DE MATRÍCULAS NA 8ª SÉRIE/ 9º ANO DO EF (2007) E NO 1º ANO DO EM (2008). FONTE: O autor (2012)<sup>114</sup>.

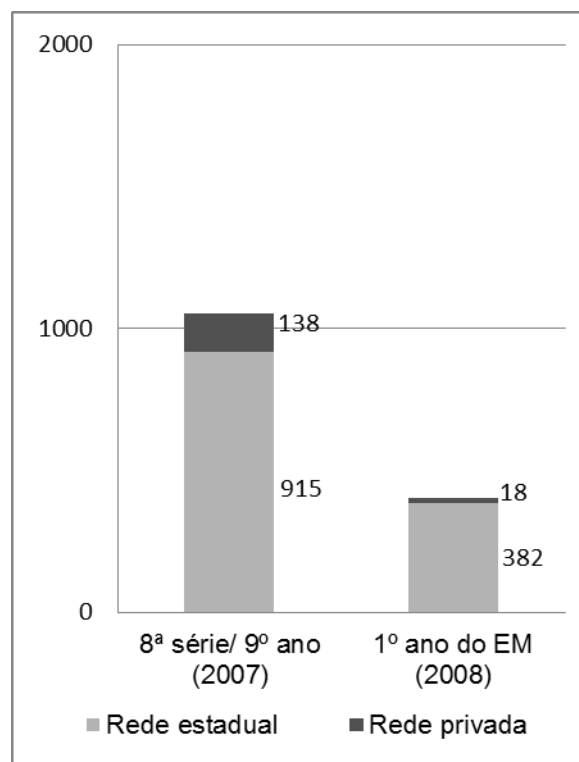


GRÁFICO 23 – PARANÁ: MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NA 8ª SÉRIE/ 9º ANO DO EF (2007) E NO 1º ANO DO EM (2008). FONTE: O autor (2012)<sup>115</sup>.

Nos Gráficos 22 e 23, observa-se que, na dependência estadual, os dados paranaenses apresentam queda bem mais acentuada nas matrículas de alunos com deficiência (58,25%) do que no total de matrículas (1,95%).

No setor privado, o Paraná teve redução bastante acentuada nas matrículas de alunos com deficiência (86,96%), o total de matrículas teve aumento de 17,24%. Denota-se, assim, uma diferença exorbitante na queda das matrículas de alunos com deficiência em relação ao total de matrículas nesse setor, desvelando, talvez, que grande parte das instituições privadas no Paraná atendem os alunos com deficiência só até a 8ª série/ 9º ano.

<sup>114</sup> Fonte dos dados: Microdados MEC/ Inep, disponíveis para download em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>.

<sup>115</sup> Fonte dos dados: Microdados MEC/ Inep, disponíveis para download em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>.

Para observar os dados paranaenses em relação aos nacionais, no Grupo 4, foi formulado o seguinte gráfico:

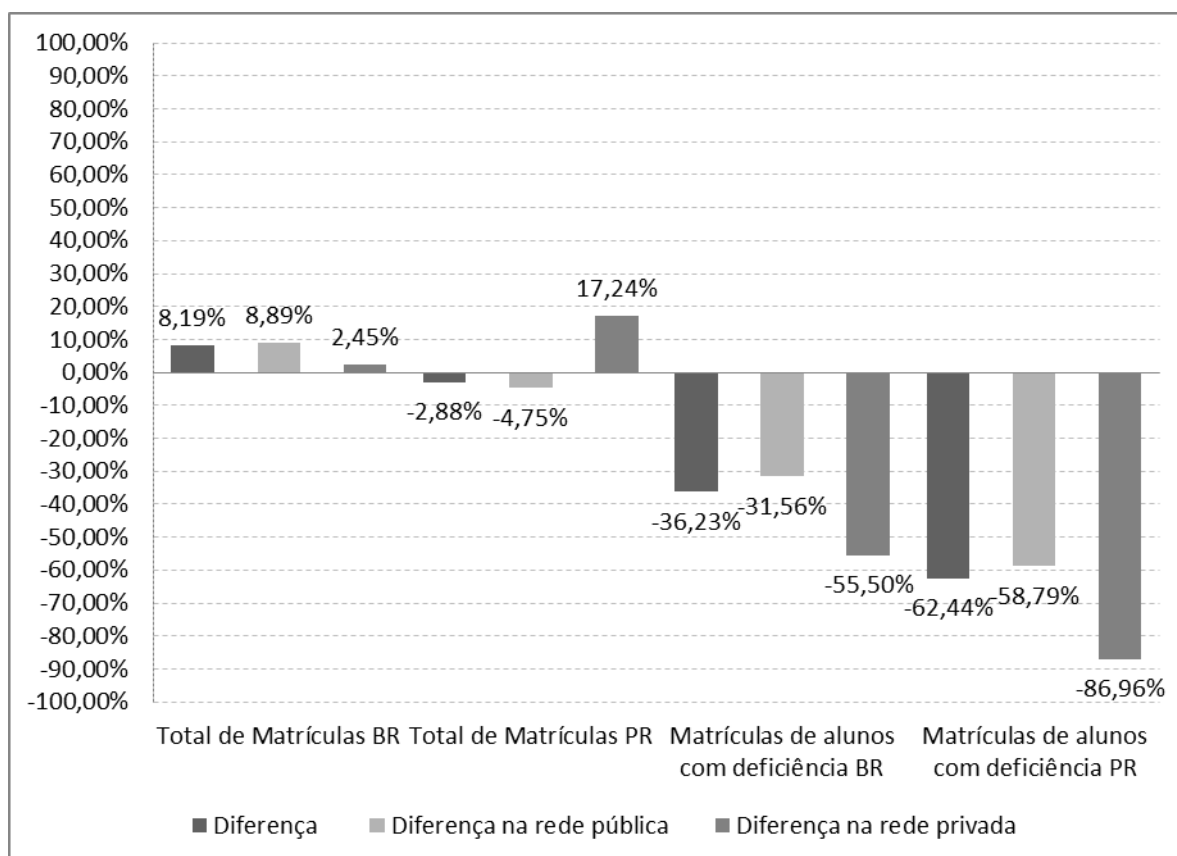


GRÁFICO 24 – COMPARAÇÃO BRASIL E PARANÁ: DIFERENÇA NO TOTAL DE MATRÍCULAS E NAS MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO PERCURSO DO GRUPO 4. FONTE: O autor (2012)<sup>116</sup>

Nota-se que, no Brasil, houve aumento no número total de matrículas (8,19%) e declive nas matrículas de alunos com deficiência (36,23%). No Paraná, a queda no total de matrículas (2,88%) foi bem mais tênue que a drástica redução no número de matrículas de alunos com deficiência (62,44%). Assim, nesse grupo, o Paraná apresentou maior queda que o Brasil, tanto no total de matrículas, quanto nas registradas por alunos com deficiência.

Observa-se que, na rede pública, o Paraná, também, apresentou maior redução que o Brasil, tanto no total de matrículas, quanto nas matrículas de alunos com deficiência. A saber, enquanto o Brasil teve aumento de 8,89% no total de

<sup>116</sup> Fonte dos dados: Microdados MEC/ Inep, disponíveis para download em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>.

matrículas, o Paraná apresentou redução de 4,75%, quando se considera as matrículas de alunos com deficiência a situação é ainda mais agravante, pois enquanto o Brasil apresenta queda de 31,56%, o Paraná apresenta um declive significativo, de 58,79%.

No setor privado, o Paraná teve redução bastante acentuada nas matrículas de alunos com deficiência (86,96%), sendo que o total de matrículas apresentou aumento de 17,24% nesse estado. No Brasil, a diminuição nas matrículas de alunos com deficiência (55,49%) foi mais sutil que no Paraná (86,95%) e o total de matrículas tiveram ampliação (2,45%) mais tênue em comparação ao aumento obtido no Paraná (17,24%).

Denota-se que nos dados de todos os grupos apresentados anteriormente, Grupos 1, 2 e 3, o Paraná, em relação ao Brasil, obteve quedas mais sutis (ou maior crescimento) quando se tratava das matrículas totais. Nesse grupo, que expõe a cobertura do EM em relação à segunda etapa do EF, os dados paranaenses demonstraram movimento contrário, com declive no número total de matrículas, enquanto o Brasil obteve crescimento nas mesmas.

Observou-se, quanto às matrículas de alunos com deficiência, que a queda no setor privado foi bastante acentuada no Paraná (86,95%), representando a maior perda de matrículas dentre as esferas administrativas quando se considera esse contingente. Elucida-se que, quando se trata do número total de matrículas, o setor privado demonstrou aumento nos dados paranaenses e nacionais.

Enfim, ainda tendo em vista os dados paranaenses, no Grupo 5, analisou-se o número de matrículas efetivadas no 1º ano do EM, em 2008, e no 3º ano do EM, em 2010. Buscando-se visualizar a continuidade de acesso nessa etapa de ensino os seguintes gráficos foram elaborados<sup>117</sup>:

---

<sup>117</sup> Nesse grupo não foram registradas matrículas na rede municipal. As matrículas do âmbito federal são ínfimas. A saber, nesse grupo, as matrículas da esfera federal representam 0,13% do total de matrículas efetivadas no 1º ano do EM, em 2008 (219 matrículas); 0,15% do total de matrículas do 3º ano do EM, em 2010 (185 matrículas); não foram registradas matrículas de alunos com deficiência na rede federal desse grupo.

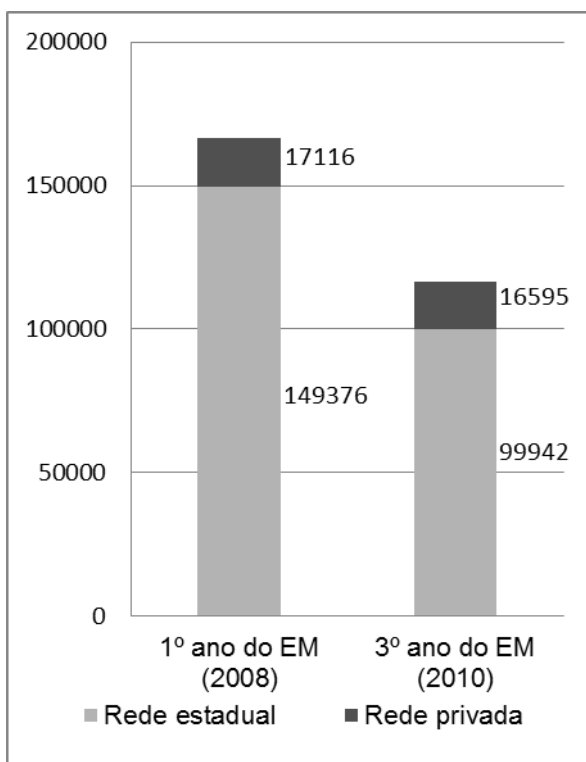


GRÁFICO 25 – PARANÁ: TOTAL DE MATRÍCULAS NO 1º ANO DO EM (2008) E NO 3º ANO DO EM (2010). FONTE: O autor (2012)<sup>118</sup>.

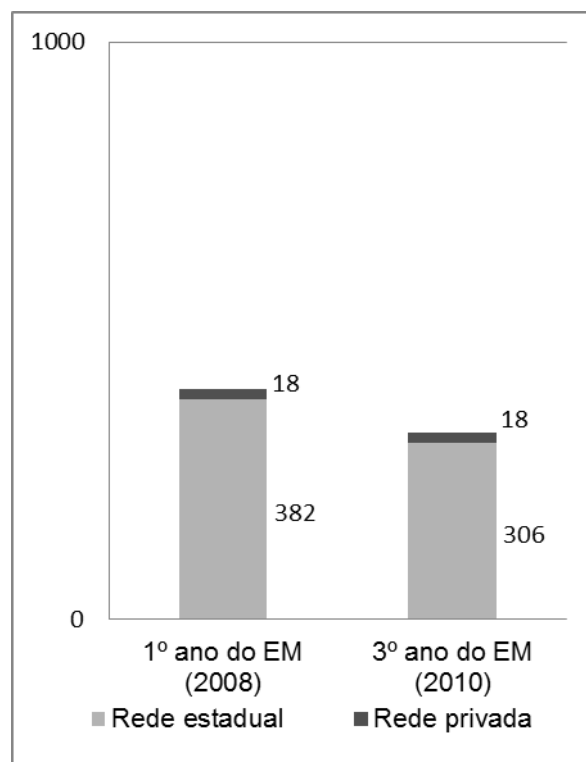


GRÁFICO 26 – PARANÁ: MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NO 1º ANO DO EM (2008) E NO 3º ANO DO EM (2010). FONTE: O autor (2012)<sup>119</sup>.

De acordo com os Gráficos 25 e 26, a rede estadual, o Paraná teve declive maior no total de matrículas (33,09%) que nas efetivadas por alunos com deficiência (19,89%).

No setor privado, no Paraná, em números absolutos, mantiveram-se 18 alunos com deficiência matriculados no ensino médio. Os dados paranaenses, no que concernem ao total de matrículas tiveram queda de 3,04%. Denota-se que nesse grupo, pela primeira vez, não houve queda nas matrículas de alunos com deficiência no setor privado. Contudo, o número de alunos que chegou ao ensino médio, nessa esfera administrativa, é ínfimo.

<sup>118</sup> Fonte dos dados: Microdados MEC/ Inep, disponíveis para download em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>.

<sup>119</sup> Fonte dos dados: Microdados MEC/ Inep, disponíveis para download em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>.

Tendo em vista a não ampliação no número de matrículas de alunos com deficiência na rede estadual, inclusive havendo queda das mesmas, infere-se que muitos desses alunos têm evadido ou ficado retidos no EF, principalmente nas primeiras séries dessa etapa.

A fim de comparar o contexto paranaense com o nacional, utilizando-se os dados do Grupo 5, foi formulado o seguinte gráfico:

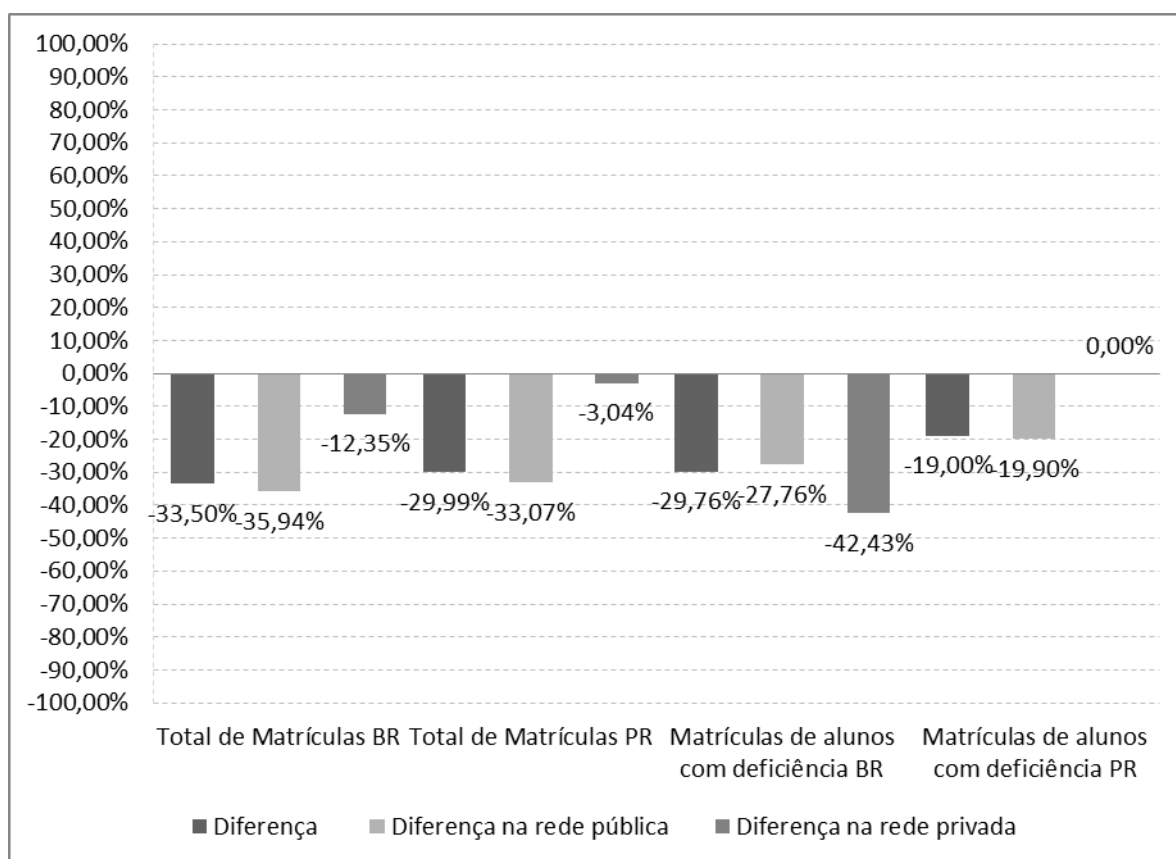


GRÁFICO 27 – COMPARAÇÃO BRASIL E PARANÁ: DIFERENÇA NO TOTAL DE MATRÍCULAS E NAS MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO PERCURSO DO GRUPO 5. FONTE: O autor (2012)<sup>120</sup>

De acordo com o Gráfico 27, no Brasil, o total de matrículas apresentou redução (33,50%) mais acentuada que no Paraná (29,99%). As matrículas dos alunos com deficiência tiveram, também, perda mais significativa no Brasil (29,75%) que no Paraná (19,00%).

<sup>120</sup> Fonte dos dados: Microdados MEC/ Inep, disponíveis para download em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>.

Na rede pública, no total de matrículas, o Paraná apresentou perda menos significativa (33,07%) que o Brasil (35,94%). O mesmo quadro foi observado nas matrículas de alunos com deficiência, que sofreram queda menos tênue na rede pública paranaense (19,90%) que na nacional (27,76%).

Como já foi observado, no setor privado, no Paraná, em números absolutos, mantiveram-se 18 alunos com deficiência matriculados. Os dados paranaenses, no que concernem ao total de matrículas, tiveram queda de 3,04%. No Brasil, o declive no total de matrículas foi mais acentuado (12,35%) que no Paraná (3,04%). Nos dados nacionais, as matrículas de alunos com deficiência sofreram perda de 42,43%.

Os dados evidenciam uma verdadeira descontinuidade no ensino médio. Quando considerados por esfera administrativa, denota-se que todas as redes observadas sofreram queda, tanto em âmbito nacional, como no paranaense.

Elucida-se também, que os dados de matrículas de alunos com deficiência, apresentaram redução mais tênue que o número total de matrículas, no Paraná, sendo que os gráficos apresentados anteriormente haviam desvelado movimento inverso.

Quanto aos dados apresentados destaca-se, novamente, que os mesmos são muito recentes, abrangendo um período de apenas cinco anos que antecede à realização dessa pesquisa, e que, no Paraná, há redução de matrículas em quase todos os grupos de dados analisados.

Explicita-se que os dados paranaenses, de forma geral, apresentam menor queda no total de matrículas em relação ao Brasil, contudo apontaram perda mais acentuada no número de matrículas de alunos com deficiência. Esse quadro só se diferiu em dois grupos: 4 e 5. O Grupo 4 ilustrou a cobertura do EM em relação ao EF, evidenciando que, no Paraná houve redução no número total de matrículas, enquanto o Brasil apresentou aumento nas mesmas. Por sua vez, o Grupo 5 demonstrou a (des)continuidade no EM, ficando nítido que o Paraná apresentou diminuição mais tênue que o Brasil, no número de matrículas de alunos com deficiência.

Nos dados paranaenses, o número de matrículas efetivadas por alunos com deficiência sofreu declínio em todos os grupos de análise. Como já foi mencionado os dados nacionais também apresentaram esse movimento. No Paraná a maior queda, assim como nos dados nacionais, se deu no Grupo 01, que retrata, neste

caso, a descontinuidade dos estudos de alunos com deficiência na primeira etapa do EF. A saber a diminuição nesses dados no Paraná (80,26%) foi mais acentuada que no Brasil (58,22%).

Denota-se, que nos dados nacionais, como já apresentado, a esfera administrativa que mais “contribuiu” com essa queda foi a privada, pois, em números absolutos, na mesma havia 63.671 alunos com deficiência matriculados na 1ª série/ 2º ano do EF, em 2007, e em 2010, registrou-se apenas 5.512 alunos com deficiência na 4ª série/ 5º ano do EF, configurando um declive de 91,34%. No Paraná, essa perda foi ainda mais acentuada, sendo que, em números absolutos, na 1ª série/ 2º ano do EF, em 2007, havia 10.894 alunos com deficiência matriculados, já em 2010, na 4ª série/ 5º ano, contabilizou-se, apenas, 296 matrículas, desvelando uma diminuição de 97,28% nas matrículas.

Recorda-se, novamente, que a esfera privada conta com um grande número de instituições privadas sem fins lucrativos que atendem a alunos com deficiência. E que, como já foi dito, o declive no período analisado parece indicar que esse contingente de alunos tem ficado retido no início do EF em escolas especiais e o quadro é ainda mais agravante no Paraná.

Também observou-se que o decréscimo mais acentuado no total de matrículas ocorreu no Grupo 5, ilustrando a descontinuidade nos estudos na terceira etapa da educação básica. Essa queda foi mais acentuada no Brasil (33,50%) que no Paraná (29,99%).

Ressalta-se, novamente, que as matrículas de alunos com deficiência em relação ao total de matrículas diminuem conforme aumenta o número de anos de estudo, por isso o número de alunos que chega a ter acesso ao EM é tão ínfimo.

Assim, no Paraná, o percentual de matrículas de alunos com deficiência em relação ao total, na 1ª série/ 2º ano do EF (dados de 2007) era de 10,21%. Quando se analisa dados referentes à 4ª série/ 5º ano do EF (dados de 2007 e 2010<sup>121</sup>) essa porcentagem diminuiu para 2,24%. Na 5ª série/ 6º ano (dados de 2007 e 2008<sup>122</sup>) há

---

<sup>121</sup> O percentual de alunos com deficiência em relação ao total de matrículas na 4ª série/ 5º ano, em 2007, era de 0,96%. Em 2010, esse percentual alcançou 1,62%. Assim, a média entre os dois percentuais coletados é 1,29%.

<sup>122</sup> O percentual de alunos com deficiência em relação ao total de matrículas na 5ª série/ 6º ano, em 2007, era de 0,53%. Em 2008, esse percentual alcançou 0,63%. Assim, a média entre os dois percentuais coletados é 0,58%.



mais redução, sendo que o percentual chega à 0,99%. Na 8ª série/ 9º ano (dados de 2007 e 2010<sup>123</sup>) o percentual de matrículas de alunos com deficiência em relação ao número total de matrículas é menor, chegando a 0,75%. No 1º ano do EM (2008) há mais redução, chegando a um percentual ínfimo de 0,23%. No 3º ano do EM (2010) há uma pequena progressão, chegando a 0,27%, esclarece-se que essa pequena progressão ocorre por que há grande redução no número de matrículas totais, sendo que não há aumento no número de matrículas de alunos com deficiência.

Chama atenção que os dados paranenses em relação aos nacionais evidenciam que na 1ª série/ 2º ano do EF (dados de 2007) o percentual de alunos com deficiência era bem maior no Paraná (10,21%) que no Brasil (3,24%). Contudo, quando se considera dados referentes à 4ª série/ 5º ano do EF (dados de 2007 e 2010<sup>124</sup>), esse percentual diminui vertiginosamente no Paraná, chegando à 2,21% e aproximando-se da porcentagem nacional (1,29%). Percebe-se, assim, que o Paraná tem tido uma descontinuidade na primeira etapa do ensino fundamental muito evidente

Enfim, os dados demonstraram, que apesar das definições de acesso já mencionadas tanto em âmbito nacional como estadual, os alunos com deficiência têm tido muita dificuldade de chegar até o ensino médio. O positivo é que a queda no número de matrículas nessa etapa não tem sido tão acentuada, entretanto, dado o ínfimo número de alunos que chegam até ela, parece que o alcance a essa etapa de ensino não tem sido fruto de definições políticas e sim de um esforço desempenhado, provavelmente, no âmbito individual e familiar.

Assim, seria interessante a produção de um estudo que retratasse as condições socioeconômicas dos alunos com deficiência que chegam ao ensino médio, bem como o tipo de deficiência e grau de comprometimento que os mesmos apresentam.

A seguir serão apresentadas as previsões normativas e os relatórios publicados pela Seed/ PR, buscando-se elucidar principalmente, os serviços

---

<sup>123</sup> O percentual de alunos com deficiência em relação ao total de matrículas na 8ª série/ 9º ano, em 2007, era de 0,38%. Em 2008, esse percentual alcançou 0,59%. Assim, a média entre os dois percentuais coletados é 0,48%.

<sup>124</sup> O percentual de alunos com deficiência em relação ao total de matrículas na 4ª série/ 5º ano, em 2007, era de 0,96%. Em 2010, esse percentual alcançou 1,62%. Assim, a média entre os dois percentuais coletados é 1,29%.

educacionais especializados previstos e os que, de acordo com o relatório, foram de fato ofertados nas escolas de ensino médio na qual o aluno deficiência tem sido matriculado. Retratar-se, assim, parte das condições de permanência desse alunado nessa etapa de ensino.

#### **4 SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS TEXTOS NORMATIVOS E NOS RELATÓRIOS PUBLICADOS PELA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ**

Nesse momento, tendo em vista o terceiro indicador, serão apresentados serviços de educação especial que constam nos textos normativos paranaenses. Bem como, será realizada uma análise dos relatórios da Seed/PR, principalmente dos relatórios publicados pelo Departamento de Educação Básica (DEB) e pelo Departamento de Educação Especial e Inclusiva (Deein), a fim de apresentar os serviços que têm sido, de fato, direcionados aos alunos com deficiência matriculados no ensino médio público. Também, recorreu-se às previsões curriculares referentes ao ensino médio com a intenção de perceber em que medida as mesmas têm acolhido aos alunos com deficiência nessa etapa de ensino.

Assim como no item anterior, foram selecionados os documentos publicados de 2003 a 2010, período que a última gestão da Seed/ Deein contemplou no Relatório “Educação Especial e Inclusão Educacional: oito anos de gestão” (PARANÁ, 2010c). Esporadicamente, para enriquecer a análise, remeteu-se a documentos publicados em datas anteriores.

Os seguintes documentos foram selecionados: Deliberações nº 06/06 e 03/08 (PARANÁ, 2006a; 2008a), Instruções nº 12/07, 021/08, 004/09 e 011/09 (PARANÁ, 2007; 2008c; 2009a; 2009b) e Resolução nº 5590/08 (PARANÁ, 2008d) que estabelecem o currículo para o ensino médio; e Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008e; 2008f; 2008g; 2008h; 2008i; 2008j; 2008l; 2008m; 2008n; 2008o; 2008p; 2008q; 2008r; 2008s).

No que condiz, especificamente, à educação especial, selecionou-se os seguintes documentos: Deliberação nº 02/03 (PARANÁ, 2003), que estabelece as normas para a educação especial; Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006b); Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009d); e instruções que delimitam os serviços a serem ofertados aos alunos público alvo da educação especial (PARANÁ, 2004a; 2004b; 2008t; 2008u; 2008v; 2008w; 2008x; 2008y; 2008z; 2008aa; 2010h).

De início salienta-se que as previsões curriculares paranaenses que se remetem ao ensino médio pouco têm se aproximado da educação especial. Nas

Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008e; 2008f; 2008g; 2008h; 2008i; 2008j; 2008l; 2008m; 2008n; 2008o; 2008p; 2008q; 2008r; 2008s)<sup>125</sup> propôs-se o uso de uma matriz que apreende o currículo como configurador da prática, vinculado às teorias críticas. De acordo com essa matriz curricular:

Para a seleção do conhecimento, que é tratado, na escola, por meio dos conteúdos das disciplinas concorrem tanto os fatores ditos externos, como aqueles determinados pelo regime sócio político, religião família, trabalho quanto às características sociais e culturais do público escolar, além dos fatores específicos do sistema como níveis de ensino, entre outros. Além desses fatores, estão os saberes acadêmicos, trazidos para os currículos escolares e neles tomando diferentes formas e abordagens em função de suas permanências e transformações (PARANÁ, 2008e; 2008f; 2008g; 2008h; 2008i; 2008j; 2008l; 2008m; 2008n; 2008o; 2008p; 2008q; 2008r; 2008s, p. 19 e 20).

Nas referidas diretrizes ainda esclareceu-se que apesar das disciplinas curriculares serem indispensáveis, os conhecimentos não podem estar restritos aos limites dessas. Prezando-se, assim, pela “interdisciplinariedade” entendida como a “[...] a articulação das disciplinas cujos conceitos, teorias e práticas enriquecem a compreensão desse conteúdo” (PARANÁ, 2008e; 2008f; 2008g; 2008h; 2008i; 2008j; 2008l; 2008m; 2008n; 2008o; 2008p; 2008q; 2008r; 2008s, p. 27). Nessa abordagem, suspeita-se, assim, das práticas muito rígidas de currículo, propõe-se uma prática pedagógica fundamentada em diferentes metodologias e avaliação “formadora”: “[...] o fim desse processo é aprendizagem, ou a verificação dela, mas também permitir que haja uma reflexão da prática pedagógica” (PARANÁ, 2008e; 2008f; 2008g; 2008h; 2008i; 2008j; 2008l; 2008m; 2008n; 2008o; 2008p; 2008q; 2008r; 2008s, p. 31).

Apesar das referidas diretrizes não se remeterem especificamente aos alunos população-alvo da educação especial, entende-se que o currículo menos rígido, somado ao uso de diferentes metodologias e à avaliação formadora têm muito a

---

<sup>125</sup> Essas diretrizes tratam do currículo a ser trabalhado nas disciplinas: Arte, Filosofia, Geografia, Matemática, Biologia, Educação Física, Física, História, Ciências, Língua Estrangeira Moderna, Química, Ensino Religioso, Língua Portuguesa e Sociologia, respectivamente. Essas diretrizes são divididas em duas partes: na primeira abordou-se o tema “A educação básica e a opção pelo currículo disciplinar” e na segunda parte foram apresentadas as diretrizes da disciplina que se trata. Para fins dessa análise, debruçou-se sobre a primeira parte das Diretrizes, vale lembrar que essas diretrizes são compostas pelo mesmo texto na primeira parte.

contribuir com a formação de todos os alunos, inclusive com a formação daqueles que apresentam deficiência.

Posterior à publicação das diretrizes para a educação básica, foram aprovados três documentos normativos (PARANÁ, 2006a; 2007; 2008a), os quais versaram sobre a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia na matriz curricular do ensino médio das instituições do Sistema de Ensino do Paraná. Sobre a organização curricular do ensino médio, também, foi outorgada a Resolução nº 5590/08, que dispõe sobre a possibilidade da organização do “Ensino Médio em Blocos de Disciplinas Semestrais”. Essa resolução foi publicada considerando-se:

- [...] - os índices de evasão e reprovação no Ensino Médio Regular da Rede Pública do Estado do Paraná;
- a necessidade de garantir a permanência do aluno do Ensino Médio na escola;
- a necessidade de ações pedagógicas que garantam a qualidade de ensino (PARANÁ, 2008d).

Nesse sentido, também foi aprovada a Instrução nº 021/08, que estabeleceu procedimentos para a organização do Ensino Médio em Blocos de Disciplinas Semestrais, dispondo sobre questões de matrícula, transferência, avaliação, frequência e documentação (PARANÁ, 2008c).

A mudança substancial nessa nova forma de organizar o ensino médio no Paraná é que as escolas podem optar por ofertar disciplinas semestrais, em detrimento das anuais. De acordo com o anexo 01 da Instrução nº 021/08, as escolas nas quais for ofertado o Ensino Médio em Blocos de Disciplinas Semestrais, as disciplinas a serem oferecidas no primeiro semestre, da 1ª, 2ª e 3ª série do ensino médio são: Biologia, Educação Física, Filosofia, História, Língua Estrangeira Moderna e Língua Portuguesa. E no segundo semestre: Arte, Física, Geografia, Matemática, Sociologia e Química.

Nessa direção, também foi aprovada a Instrução nº 004/09 (PARANÁ, 2009a), que exemplifica as orientações e acréscimos a serem feitos nos documentos escolares ao se oferecer Ensino Médio em Blocos de Disciplinas Semestrais<sup>126</sup>. Em 2009, também foi aprovada a Instrução nº 011/09 (PARANÁ, 2009b) que trata da implementação da Matriz Curricular para o ensino médio após a implementação do Ensino Médio em Blocos de Disciplinas Semestrais.

---

<sup>126</sup> A implementação do Ensino Médio em Blocos de Disciplinas Semestrais no Paraná é muito recente, por isso não foi encontrada nenhuma pesquisa que discuta a temática.

Percebe-se nos documentos em análise a busca por um ensino médio de maior qualidade. Entretanto, não são denotadas rupturas com o “núcleo duro” disciplinar, parecendo que as discussões têm se pautado, centralmente, em definições com natureza mais burocrática.

Erondi Lopes (2007), ao dissertar sobre a percepção dos professores da rede pública a respeito das políticas de educação para o ensino médio no Paraná no período de 1999 a 2006, observou que, de acordo com os professores pesquisados, que o ensino médio requer maior atenção, pois ainda não havia políticas que priorizassem essa etapa de ensino. E que as políticas existentes deveriam ser revistas a fim de igualar o acesso ao ensino médio paranaense, principalmente, para os alunos oriundos de classes sociais desfavorecidas.

A oferta do Ensino Médio em Blocos de Disciplinas Semestrais se configurou como uma tentativa de diminuir os índices de evasão e reprovação, bem como garantir a permanência do alunado nessa etapa de ensino. Entretanto, pelo o que consta nos documentos normativos em análise, as definições estão bastante aquém de uma discussão que realmente paute pela permanência do alunado nessa etapa de ensino.

Para refletir sobre a tentativa de diminuir os índices de evasão e reprovação expressas na, já citada, Resolução nº 5590/08 (PARANÁ, 2008d), remete-se à discussão de Guillermina Tiramonti e Sandra Ziegler (2008 *apud* Nanci MONTES; Sandra ZIEGLER, 2010).

As autoras, ao refletirem sobre a seletividade na etapa de ensino correspondente ao ensino médio, na Argentina, percebem que a evasão nessas escolas se dá porque há nelas uma “disputa desregrada”, segundo a qual os estudantes acabam por assumir o fracasso nessa etapa como deles. É certo que as autoras dialogam com características do sistema de ensino argentino, no entanto, entende-se que alguns aspectos elucidados por elas podem contribuir com as discussões aqui empreendidas.

Nesse sentido, concorda-se com as autoras, quando as mesmas percebem que o mecanismo de exclusão na escola de ensino médio:

*[...] interroga las prácticas docentes actuales, menos atentas al desempeño y a las potencialidades de los estudiantes y, em general, más atadas a la reproducción de esquemas de enseñanza que no*

*dialogan com el interés de los jóvenes ni con sus dificultades* <sup>127</sup> (TIRAMONTI; ZIEGLER, 2008 *apud* MONTES; ZIEGLER, 2010, p. 1087).

Entende-se que seria necessário que nas normativas legais que pretendem combater os altos índices de evasão e reprovação nessa etapa de ensino, fossem considerados, de forma mais explícita, os interesses e necessidades dos jovens, para os quais as normativas se direcionam. Inclusive, que se considerassem as necessidades mais específicas dos alunos que apresentam deficiência.

Tiramonti e Ziegler (2008 *apud* MONTES; ZIEGLER, 2010) ainda percebem que:

*Hay un desplazamiento de los problemas (y de los jóvenes) hacia otro tipo de escuela, hacia atrás (con la repitencia, con la sobreedad) o hacia fuera (otras escuelas, modalidad de adultos, cursos de formación profesional), que se manifiesta em las aún preocupantes tasas de abandono escolar* <sup>128</sup> (TIRAMONTI; ZIEGLER, 2008 *apud* MONTES; ZIEGLER, 2010, p. 1087).

Esse deslocamento, no caso dos alunos com deficiência, como já foi mencionado, direciona esse contingente para escolas e classes especiais.

A seguir, serão apresentadas fixações específicas para esses espaços de ensino, bem como serão apresentadas outras definições dos serviços de educação especial direcionados aos alunos com deficiência.

#### 4.1 SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL OFERTADOS AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO DO PARANÁ

Ainda buscando aproximar as características do ensino médio e da educação especial, neste momento, serão apresentados os serviços de educação especial previstos para apoiar, complementar, suplementar e substituir os serviços educacionais comuns nessa etapa de ensino.

<sup>127</sup> Tradução: “[...] interroga a práticas de ensino atuais, menos atentas ao desempenho e potencial dos alunos e, em geral, mais ligada à reprodução de esquemas de ensino que não dialogam com o interesse dos jovens, nem com suas dificuldades”.

<sup>128</sup> Tradução: “Há um deslocamento dos problemas (e dos jovens) para outro tipo de escola, para trás (com a repetência, com a defasagem de idade) ou para fora (outras escolas, modalidade de adultos, cursos de formação profissional), que se manifesta nas ainda preocupante taxas de abandono escolar.”

#### 4.1.1 Serviços de educação especial: escolas e classes especiais

Quanto aos serviços previstos, especificamente, para o público da educação especial em classes e escolas especiais, na Deliberação nº 02/03 definiu-se, no art. 3, que:

O atendimento educacional especializado será feito em **classes e escolas especiais** ou por serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua educação no ensino regular (PARANÁ, 2003, p. 1, grifos nossos).

Sobre o atendimento do alunado em escolas especiais, em detrimento da matrícula em escolas comuns, no art. 7º da Deliberação nº 02/03, previu-se que:

O aluno que requeira atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos ou ajudas intensos e contínuos, adaptações curriculares significativas que a escola regular não consiga prover, deverá ser atendido em **escolas especiais**, públicas ou privadas (PARANÁ, 2003, p. 2, grifos nossos).

A deliberação em análise, na Seção IV, intitulada “Da Escola Especial”, ainda fixou-se as seguintes definições:

Art. 20 Será caracterizado como **estabelecimento de ensino especial** a instituição que ofereça Educação Básica atendendo aos seguintes requisitos:

- I. proposta pedagógica ajustada às necessidades educacionais do aluno e ao disposto na legislação vigente;
- II. acessibilidade nas edificações, com a eliminação de barreiras arquitetônicas nas instalações, mobiliário e de equipamentos, conforme normas técnicas vigentes;
- IV. ajuda e apoio intensos e contínuos e flexibilizações e adaptação curricular tão significativa que a escola regular não tenha conseguido prover (PARANÁ, 2003, p. 4, grifos nossos).

Quanto ao atendimento em “classes especiais”, consta da Seção III da Deliberação nº 02/03, que:

Art. 16 Os estabelecimentos de ensino poderão criar, sempre que necessário, classes especiais, nas séries ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental [...], cuja organização fundamenta-se na legislação vigente, em caráter transitório, a **alunos que apresentam**:

- I. casos graves de **deficiência mental ou múltipla** que demandem ajuda e apoios intensos e contínuos que a classe comum não consiga prover;
- II. **condições de comunicação e sinalização diferenciadas** dos demais alunos;
- III. condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos neurológicos ou psiquiátricos [...]



Art. 17 Para a **organização** do atendimento em classe especial deverão ser **assegurados**:

- I. professores habilitados ou especializados em educação especial;
- II. agrupamento de alunos por necessidades educacionais especiais de características assemelhadas;
- III. equipamentos e materiais específicos, adequados às peculiaridades dos alunos;
- IV. flexibilização e adaptações nos elementos curriculares, em consonância com a proposta pedagógica da escola;
- V. turmas formadas por no máximo dez alunos.
- VI. avaliação pedagógica semestral, realizada pelo professor e equipe técnico-pedagógica, registrada em formulário próprio, sob orientação do órgão competente da SEED [...] (PARANÁ, 2003, p. 3 e 4, grifos nossos).

Nas Diretrizes Curriculares da educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos, a respeito da oferta de classes e escolas especiais, consta que:

[...] a SEED/DEE, em sua política educacional, apesar de tendências contrárias a esse posicionamento no contexto nacional, **optou pela permanência das classes especiais e instituições especializadas** em sua rede apoio, entendendo que algumas crianças, jovens e adultos **com graves comprometimentos e problemas no desenvolvimento** não apresentarão as mesmas condições de aprendizagem acadêmica formal dos demais alunos, necessitando de propostas curriculares alternativas em natureza e finalidade àquelas desenvolvidas pela escola regular (PARANÁ, 2006b, p. 55, grifos nossos).

Na Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, conformou-se a continuidade do atendimento em escolas especiais:

A visão homogênea [sic] e totalitária não encontra guarida no contexto democrático que caracteriza a educação do Paraná. A escuta das **pessoas com deficiência e com transtornos globais de desenvolvimento** e de suas famílias legitimam, com a mesma intensidade com que a inclusão é legitimada, o respeito pela diversidade e a necessidade, por vezes, de espaços particularizados (como o de **escolas especiais**) para realização de seu processo de aprendizagem (PARANÁ, 2009d, grifos nossos).

Assim, sobre a continuidade de escolas e classes especiais, no Paraná, na Deliberação nº 02/03 fixou-se o atendimento em escolas e classes especiais, conferindo amplo espaço do texto para tratar do assunto.

Nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006b), apesar de a discussão estar centrada no que se refere aos serviços a serem ofertados na escola comum, também, trata-se de

forma bastante enfática a necessidade da continuidade da oferta de classe e escola especial.

Na Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, conferiu-se importância quanto à continuidade de escolas especiais. No entanto, no que se refere às classes especiais, o termo só apareceu no texto no momento em que se descreveu “[...] os números oficiais dos apoios e serviços de atendimentos especializados disponíveis na rede”, constando “[...] 36 classes especiais na área dos transtornos globais do desenvolvimento” (PARANÁ, 2009d, p. 9).

Sobre as escolas especiais que atendem aos alunos com deficiência no ensino médio paranaense, elucida-se que de acordo com dados do, já citado, projeto de pesquisa: “Caracterização dos alunos com necessidades educacionais especiais do ensino médio público de Curitiba e Região Metropolitana”<sup>129</sup>, em 2011, em Curitiba-PR, havia 41 alunos surdos no ensino médio sendo atendidos por uma “Escola Estadual para Surdos”, que, de acordo com a Deliberação nº 02/03, se caracteriza como uma escola de educação especial. Pois, nessa deliberação, as previsões para os “[...] estabelecimentos de ensino que ofertam Educação Básica exclusivamente para surdos” são inseridas na Seção IV, que condiz à Escola Especial. Ainda, de acordo com os dados do referido projeto, em 2011, também havia 21 alunos surdos matriculados no ensino médio em classes especiais de um colégio estadual de Curitiba/PR.

Ressalta-se que, na Deliberação nº 02/03 (PARANÁ, 2003), respaldou-se o atendimento de alunos com “surdez” em escolas especiais (art. 19º; § 1) e com “[...] condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos” em classes especiais (art. 16, inciso I). Contudo, nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006b) e na Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009d) não há previsões de escolas e classes especiais para alunos surdos.

Assim, entende-se que a oferta de classes e escolas especiais para alunos surdos no Paraná, especificamente na capital, deve ser repensada e indica-se a realização de pesquisas que aprofundem essa temática.

---

<sup>129</sup> Número de registro do projeto de pesquisa no BANPESQ/ THALES: 2007021406.

#### 4.1.2 A oferta dos serviços de educação especial no ensino médio regular no Paraná

Como já foi explicitado, os documentos normativos que tratam da educação especial (PARANÁ, 2003; 2006b; 2009d), analisados nessa dissertação, preveem a “inclusão responsável” dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação no ensino médio.

Nesse sentido, na Deliberação nº 02/03, Cap. III, Seção I, trata-se “Do Estabelecimento de Ensino Regular”, deliberando, no art. 9º, que a escola “[...] de qualquer nível ou modalidade garantirá em sua proposta pedagógica o acesso e o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais” (PARANÁ, 2003, p. 2).

No art. 10, consta que: “A escola regular, ao construir e implementar sua proposta pedagógica, deverá promover a adequação e organização de classes comuns e implementar os serviços e apoios pedagógicos especializados e classes especiais” (PARANÁ, 2003, p. 2).

No Cap. III, Seção I, também está previsto que:

**Art. 11 Para assegurar o atendimento educacional especializado** os estabelecimentos de ensino deverão prever e prover:

I. **acessibilidade nas edificações**, com a eliminação de barreiras arquitetônicas nas instalações, no mobiliário e nos equipamentos, conforme normas técnicas vigentes;

II. **professores e equipes técnico-pedagógica habilitados ou especializados**;

III. **apoio docente especializado**, conforme a oferta regimentada;

IV. **redução de número de alunos por turma**, com critérios definidos pela mantenedora, quando estiverem nela incluídos alunos com necessidades educacionais especiais significativas, os quais necessitam de apoios e serviços intensos e contínuos;

V. **atendimento educacional especializado complementar e suplementar**;

VI. **flexibilização e adaptação curricular**, em consonância com a proposta pedagógica da escola;

VII. projeto de **enriquecimento curricular e de aceleração** para superdotados;

VIII. oferta de **educação bilíngüe** (PARANÁ, 2003, p. 2 e 3, grifos nossos).

Ainda no Cap. III da Deliberação nº 02/03, tem-se a Seção II que trata “Dos Serviços de Apoio Especializados”. De acordo com o que consta nessa seção, art. 12º: “São considerados serviços e apoios especializados os de caráter educacionais diversificados ofertados pela escola regular, para atender às necessidades educacionais especiais do aluno” (PARANÁ, 2003, p. 4).

Destaca-se, também, dessa seção, que:

Art. 13 Para a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais deverão ser previstos e providos pela mantenedora, quando necessário, os **serviços de apoio** por:

- I. Professor com habilitação ou especialização em Educação Especial
- II. Professor-intérprete
- III. Professor itinerante
- IV. Professores de apoio permanente em sala de aula
- VI. Recursos técnicos, tecnológicos, físicos e materiais específicos
- VII. Salas de Recursos
- VIII. Centros de Atendimento Especializados (PARANÁ, 2003, p. 3, grifo nosso).

Nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos, considerou-se que:

Os **serviços de apoio pedagógico especializado** se realizam no contexto da sala de aula, ou em contraturno, por meio da oferta de recursos humanos, técnicos, tecnológicos, físicos e materiais e têm por objetivo possibilitar o acesso e a complementação do currículo comum ao aluno (PARANÁ, 2006b, p. 53, grifos do autor).

Nessas diretrizes são destacados “[...] alguns serviços de apoio pedagógico especializados ofertados pela SEED/DEE, no contexto regular de ensino” (PARANÁ, 2006b, p. 54), a saber:

- Profissional intérprete de libras/ língua portuguesa para surdos.
- Instrutor surdo de libras.
- Professor de apoio permanente para alunos com deficiência física neuromotora, com graves comprometimentos na comunicação e locomoção.
- Sala de Recursos para alunos com deficiência mental, distúrbios de aprendizagem e altas habilidades e superdotação, matriculados no Ensino Fundamental.
- Centro de Atendimento Especializado (CAE), nas áreas da surdez e deficiência visual.
- Centro de Apoio Pedagógico para atendimento às pessoas com deficiência visual (CAP).
- Classes de educação bilíngüe para surdos, matriculados nas séries iniciais, denominadas Programa de escolaridade regular com atendimento especializado (Perae).
- Classe especial para alunos com deficiência mental e condutas típicas.
- Escolas Especiais.
- Classes hospitalares.
- Atendimento domiciliar (PARANÁ, 2006b, p. 54 e 55).

Os três últimos serviços descritos acima não foram contemplados dentre os “serviços e apoios especializados” da Deliberação 02 (PARANÁ, 2003). Causa estranhamento que nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a

Construção de Currículos Inclusivos o item “Escolas Especiais” tenha sido registrado dentre os serviços do contexto regular de ensino.

Sobre as “Classes hospitalares” e o “Atendimento domiciliar”, relata-se que, na Deliberação nº 02/03, apesar desses serviços não estarem registrados como integrantes dos “serviços e apoios especializados” ofertados pelo ensino regular, nesta deliberação há uma definição para “Classes hospitalares” e “Atendimento domiciliar” que se encontra dentre os “Serviços especializados”<sup>130</sup>, a saber:

[...] c) Classes hospitalares – serviço destinado a prover a educação escolar a alunos com necessidades educacionais especiais impossibilitados de frequentar as aulas, em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, mediante atendimento especializado realizado por professor habilitado ou especializado em educação especial vinculado a um serviço especializado.

d) Atendimento pedagógico domiciliar – serviço destinado a viabilizar a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais que estejam impossibilitados de frequentar as aulas, em razão de tratamento de saúde que implique permanência prolongada em domicílio, mediante atendimento especializado realizado em educação especial vinculado a um serviço especializado (PARANÁ, 2003, p. 14).

Na Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva de Inclusão, são citados os seguintes “serviços apropriados” ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais:

[...] Sala de Recursos de 5ª a 8ª séries na área de deficiência intelectual e transtornos funcionais do desenvolvimento, sala de recursos na Área das Altas habilidades/ superdotação para enriquecimento curricular, sala de recursos para alunos com transtornos globais do desenvolvimento, professor de apoio de sala para alunos com transtornos globais do desenvolvimento, tradutores e intérpretes para educandos surdos com domínio da língua de sinais/ LIBRAS, professor de apoio à comunicação alternativa para a [sic] alunos com acentuado comprometimento físico/ neuromotor e de fala e centros de atendimentos para alunos nas áreas de deficiência visual, da deficiência física neuromotora e da surdez (PARANÁ, 2009d, p. 6).

Apresentados os excertos acima, esclarece-se que todos esses serviços, de acordo com os documentos normativos analisados, devem estar disponíveis para os alunos que frequentam o ensino regular, assim os alunos do ensino médio, ao menos no plano normativo, são contemplados.

---

<sup>130</sup> De acordo com a Deliberação 02: “Caracterizam-se como serviços especializados aqueles realizados por meio de interfaces entre as políticas públicas ou parcerias com as áreas de educação, saúde, assistência social e trabalho, entre outras, incluindo apoio e orientação à família, à comunidade e à escola” (PARANÁ, 2003, p. 14).

Percebe-se que ao dispor, especificamente, sobre os serviços de educação a serem ofertados no ensino regular, somente na Deliberação nº 02/03 contempla-se a “acessibilidades nas edificações”.

Nesse sentido, é importante esclarecer que, nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de Currículos Inclusivos, também há menção às questões da acessibilidade. Isso ocorre quando são delineadas as ações de flexibilização curriculares nas diretrizes, nas palavras expressas:

Ao contrário do que imagina a maioria dos educadores, as ações de flexibilização de adequação curriculares não são desenvolvidas apenas pelos professores, em sala de aula, mas podem ser realizadas em diferentes níveis de atuação:

- **nos sistemas de ensino** (Secretaria Estadual e Municipal): quando são desenvolvidas ações que promovam acessibilidade [...] (PARANÁ, 2006b, p. 52, grifos do autor).

Dessa forma, além das citadas diretrizes tratarem da temática de acessibilidade, elas também responsabilizam as Secretarias por tal serviço. Na Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009d) não há menções quanto à necessidade de acessibilidade nas edificações escolares.

Denota-se também, que na Deliberação nº 02/03 e nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de Currículos Inclusivos são contemplados “recursos” dentre seus serviços. Sendo que, na deliberação são garantidos, no art. 3º, inciso VI os: “Recursos técnicos, tecnológicos, físicos e materiais específicos [...]” (PARANÁ, 2003, p. 3). E nas diretrizes é contemplada a “[...] oferta de recursos humanos, técnicos, tecnológicos, físicos e materiais [...]” (PARANÁ, 2006b, p. 53).

Na Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (2009d) há menção sobre a necessidade da oferta de recursos:

[...] há um sem número de alunos que não atingem as expectativas de aprendizagem e avaliação da escola em decorrência das condições econômicas e culturais desfavoráveis. Assim, o insucesso na escola revela que não são apenas os alunos com deficiência os que apresentam necessidades referentes ao processo de aprendizagem e que devem ser beneficiados com **recursos** humanos, técnicos, tecnológicos ou materiais diferenciados que promoverão a inclusão (PARANÁ, 2009d, grifo nosso).

Como pode ser observado, parece que de acordo com a política paranaense, os recursos devem ser ofertados a um contingente mais amplo do que, especificamente, para alunos com deficiência.

Denota-se, então, que a oferta dos recursos “técnicos” e “tecnológicos” foi prevista nos três textos normativos. Os recursos “físicos” foram garantidos na Deliberação nº 02/03 (PARANÁ, 2003) e nas diretrizes (PARANÁ, 2006b). Os recursos “humanos” constam nas diretrizes (PARANÁ, 2006b) e na Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009d). Quanto aos recursos “materiais”, na Deliberação nº 02/03 (PARANÁ, 2003) afirmou-se a necessidade da oferta de recursos “materiais específicos”, nas diretrizes (PARANÁ, 2006b) consta, apenas, a oferta de recursos “materiais” e na Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009d) determinou-se a oferta de recursos “materiais diferenciados”. Contudo, não foi encontrada nenhuma definição mais contundente a respeito da definição desses recursos nos textos normativos em análise.

Compreende-se que a oferta de recursos humanos e físicos se remete aos profissionais a serem contratados para o atendimento ao público alvo da educação especial. Nesse sentido, em todos os documentos normativos em análise (PARANÁ, 2003; 2006b; 2009d) consta a necessidade da presença do profissional Tradutor e Intérprete de Libras/ Língua Portuguesa (Tils) em sala de aula, entretanto a necessidade de contratação do “instrutor surdo de libras” só foi contemplada nas diretrizes (PARANÁ, 2006d).

Na Instrução nº 008/08, também, garantiu-se a oferta do Tils para os alunos surdos usuários de Libras matriculados na educação básica. De acordo com essa instrução:

O Tradutor e Intérprete de Libras/ Língua Portuguesa – TILS é o profissional bilíngüe que oferece suporte pedagógico à escolarização de alunos surdos matriculados na Educação Básica da rede regular de ensino, por meio da mediação lingüística entre aluno(s) surdo(s) e demais membros da comunidade escolar, de modo a assegurar o desenvolvimento da proposta de educação bilíngüe (Libras/ Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008aa, p. 1).

Nos textos normativos em análise (PARANÁ, 2003; 2006b; 2009d), como já foi explicitado, também se delineia sobre a necessidade do professor de apoio em sala de aula. Na Deliberação nº 02/03 não consta a que público alvo esse professor atenderia. De acordo com as diretrizes (PARANÁ, 2006d, p. 54), esse professor deve atender aos “[...] alunos com deficiência física neuromotora, com graves comprometimentos na comunicação e locomoção”. Na Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão consta que o professor de apoio

deverá atender aos “alunos com acentuado comprometimento físico/ neuromotor e de fala” e aos “alunos com transtornos globais do desenvolvimento” (PARANÁ, 2009d).

O professor de apoio para atender aos alunos com deficiência física/ neuromotora acentuada também é assegurado pela Instrução nº 01/04, nessa define-se esse profissional como:

O Professor de Apoio Permanente é um profissional de apoio especializado, que atua no contexto da sala de aula, nos estabelecimentos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, para atendimento a alunos com deficiência física/ neuromotora acentuada, com limitação na fala e escrita (PARANÁ, 2004a).

Sendo assim, os alunos de ensino médio que fazem parte desse contingente têm a presença do professor de apoio assegurada nessa instrução.

A saber, os alunos com transtornos globais do desenvolvimento também têm a presença do professor de apoio assegurada pela Instrução nº 010/08 (PARANÁ, 2008x).

Ainda tratando dos recursos humanos, é interessante notar que na Deliberação nº 02/03 foi prevista a contratação do “professor itinerante” (PARANÁ, 2003, p. 3). De acordo com esse documento normativo o professor itinerante é:

[...] habilitado ou especializado em educação especial e atua, periodicamente, em uma ou várias escolas do ensino comum, oferecendo apoio pedagógico aos alunos com necessidades educacionais especiais, aos professores do ensino regular e à escola, proporcionando-lhes orientações para a realização da flexibilização e adaptações curriculares necessárias ao sucesso de aprendizagem (PARANÁ, 2003, p. 13).

Dentre as definições para o atendimento do alunado da educação especial na escola regular, uma questão que merece destaque é a redução de número de alunos por turma “[...] quando estiverem nela incluídos alunos com necessidades educacionais especiais significativas, os quais necessitam de apoios e serviços intensos e contínuos” (PARANÁ, 2003) que só foi contemplada na Deliberação nº 02/03. Contudo, essa determinação ficou vaga, pois não há especificação do número/ percentual de alunos a ser reduzido por turma, sendo que os “critérios” ficaram a ser definidos pela mantenedora.



Outro aspecto a ser destacado é a oferta de salas de recursos e de centros de atendimento especializados que são contemplados em todos os documentos normativos em análise (PARANÁ, 2003; 2006b; 2009d).

Quanto à definição desses serviços, na Deliberação nº 02/03, está assim expressa:

g) Salas de Recursos: serviço de natureza pedagógica, desenvolvido por professor habilitado ou especializado em educação especial, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da educação básica. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentam necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequenta a sala comum.

h) Centro de Atendimento Especializado: serviço de natureza pedagógica, desenvolvido por professor habilitado ou especializado em educação especial ofertado a alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na educação básica. A finalidade desse serviço será a de oferecer apoio à escolarização formal do aluno e/ou possibilitar o acesso a línguas, linguagens e códigos aplicáveis, bem como a utilização de recursos técnicos, tecnológicos e materiais, equipamentos específicos, com vistas a sua maior inserção social. O atendimento nesse serviço tem início na faixa etária de zero a seis anos e realiza-se em escolas, em salas adequadas, podendo estender-se à alunos de escola próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentam necessidades educacionais especiais semelhantes, em turno contrário, caso frequentem a classe comum (PARANÁ, 2003).

De acordo com essa fixação, pode-se inferir que as Salas de Recursos parecem exercer um trabalho bastante parecido com o dos Centros de Atendimento Especializado. Como consta no referido documento, ambos são serviços de “natureza pedagógica”; desenvolvidos por professores habilitados especializados em educação especial; são direcionados aos alunos com NEE matriculados na educação básica, inclusive no ensino médio, e devem ser realizados na escola, podendo se estender a alunos de escolas próximas.

Quanto ao período do atendimento na Sala de Recursos está patente na deliberação que o mesmo deve ser diferente do período no qual o aluno frequenta a sala comum. A determinação do período para o atendimento no Centro é: “[...] em turno contrário, caso frequentem a classe comum” (PARANÁ, 2003), essa

determinação deixa dúvidas se os centros de atendimento estão voltados, especificamente, para todos os alunos da educação básica.

Quanto às finalidades desses serviços, a Sala de Recursos se volta à suplementação e complementação ao atendimento educacional da sala comum. O Centro de Atendimento Especializado parece exercer uma função muito próxima a da Sala de Recursos ao explicitar que realizará “[...] apoio à escolarização formal do aluno” (PARANÁ, 2003). Entretanto, como pode ser observado na citação apresentada, também está dentre as finalidades do Centro “[...] possibilitar o acesso a línguas, linguagens e códigos aplicáveis, bem como a utilização de recursos técnicos, tecnológicos e materiais, equipamentos específicos, com vistas a sua maior inserção social” (PARANÁ, 2003).

É interessante notar que nas instruções publicadas, em 2008, pela Seed/Deein somente os alunos com “deficiência mental”<sup>131</sup> do ensino fundamental têm direito à Sala de Recursos, não se estendendo esse direito a esse contingente matriculado no ensino médio.

Assim, na Instrução nº 15/08, ficaram estabelecidos os “[...] critérios para o funcionamento da Sala de Recursos para o ensino fundamental – séries iniciais, na área de deficiência mental/ intelectual e transtornos funcionais específicos” (PARANÁ, 2008u, p. 1). Na Instrução nº 13/08 (PARANÁ, 2008t), aprovou-se critérios para o funcionamento de Sala de Recursos para o mesmo contingente, mas matriculado nas séries finais do ensino fundamental.

A saber, os alunos com transtornos globais do desenvolvimento matriculados no ensino médio, também não contam com instruções específicas que lhes garantam atendimento em sala de recursos. Entretanto, nas Instruções nº 11/08 e 12/08 (PARANÁ, 2008v; 2008w), fixaram-se critérios para o funcionamento da Sala de Recursos nas séries iniciais e finais do ensino fundamental para essa área.

Quanto aos alunos com altas habilidades/ superdotação, na Instrução nº 16/08 estabeleceu-se o funcionamento de Salas de Recursos para esse contingente, contemplando ao alunado da educação básica, inclusive aos matriculados no ensino médio (PARANÁ, 2008y).

Também foram promulgadas instruções que tratam dos Centros de Atendimento Especializado (PARANÁ, 2004b; 2008z; 2010h). Nesse sentido,

---

<sup>131</sup> Terminologia utilizada nas instruções em análise.

publicou-se, em 2004, a Instrução nº 02/04, que estabeleceu “[...] critérios para o funcionamento do Centro de Atendimento Especializado – área da deficiência física” (PARANÁ, 2004b, p.1). Esse Centro atende aos alunos do “ensino regular”, inclusive, aos alunos com deficiência física matriculados no ensino médio.

Na Instrução 002/08, publicada em 2008, determinou-se “[...] critérios para o funcionamento do Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez – CAES, serviço de apoio especializado” (PARANÁ, 2008z). Esse centro também atende aos alunos do ensino regular, inclusive aos alunos matriculados no ensino médio.

A Instrução nº 020/10, parece indicar que após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), optou-se por ofertar o AEE aos alunos com deficiência visual, prevendo-se que: “As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II e/ou o Centro de Atendimento Educacional Especializado na Área de Deficiência Visual – CAEDV é um **Atendimento Educacional Especializado** [...]” (PARANÁ, 2010h, grifos nossos).

Em síntese, de acordo com os documentos norteadores apresentados anteriormente, explicita-se que os alunos com deficiência visual, física neuromotora e com surdez, matriculados no ensino médio, contam com instruções que estabelecem os serviços de atendimento a serem prestados no ensino regular, inclusive no ensino médio.

Os alunos com deficiência intelectual, matriculados no ensino médio, não contam com atendimento previsto nas instruções, sendo que só há instruções que estabelecem esse atendimento enquanto eles estão no ensino fundamental.

Os alunos com surdocegueira e deficiências múltiplas não contam com instruções específicas em nenhuma etapa de ensino.

Tendo em vista a importância das Instruções 02/04, 002/08 e 020/10 (PARANÁ, 2004b; 2008z; 2010h) que tratam, especificamente, dos centros de atendimento voltados aos alunos com deficiência visual, surdez e deficiência física, respectivamente, matriculados no ensino regular, inclusive no ensino médio, tecer-se-á considerações sobre esses documentos normativos.

#### 4.1.2.1 Centros de Atendimento Especializado no Paraná

Inicia-se relatando que a estrutura das instruções, que tratam dos centros de atendimento na área deficiência visual, surdez e deficiência física, é bastante semelhante, apresentando itens em ordem diferente e com nomenclaturas diversas, mas que, em síntese, contemplam os mesmos conteúdos centrais.

No que se refere à definição/ natureza dos serviços a serem prestados, na Instrução nº 020/10, os alunos com deficiência visual, deverão receber AEE tanto nas Salas de Recursos Multiprofissionais Tipo II, quanto no Caedv. Na Instrução nº 02/04, o atendimento direcionado aos alunos com deficiência física configura-se como um serviço de apoio especializado de natureza pedagógica. E na Instrução nº 002/08, o atendimento direcionado aos alunos com surdez caracteriza-se como “[...] um serviço de apoio pedagógico especializado [...]” (PARANÁ, 2008z, p. 1).

Não há uma diferença substancial quanto à definição/ natureza dos serviços a serem prestados aos alunos com deficiência visual, surdez e deficiência física neuromotora<sup>132</sup>. Sendo que, parece que a mudança de nomenclatura na instrução mais recente (PARANÁ, 2010) se deu mais para uma adequação às definições da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), do Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b) e da Resolução nº 04 (BRASIL, 2009a) que instituíram aspectos para o funcionamento do AEE na educação básica.

Quanto ao *locus* e o público alvo a ser contemplados por esses atendimentos. Na Instrução nº 02/04, definiu-se que o atendimento aos alunos com deficiência física deverá ser “[...] desenvolvido nos estabelecimentos de ensino regular para a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos” (PARANÁ, 2004b, p. 1). Nessa instrução não há um esclarecimento quanto à natureza desses estabelecimentos de ensino, não se especificando se os mesmos devem ser públicos e/ou privados.

Contudo, na mesma, há uma definição bastante cuidadosa quanto ao alunado a ser contemplado, fazendo parte desse contingente:

[...] alunos com comprometimento motor acentuado, com especificidades e limitações, que variam de acordo com o grau, a intensidade e a extensão da área neuromotora lesada. Especificidades estas expressas na forma de: rigidez muscular,

<sup>132</sup> Apesar das instruções (PARANÁ, 2004b; 2008z; 2010c) serem mais específicas ao determinarem os alunos contemplados, ao citar esse contingente, optar-se-á pela seguinte terminologia: alunos com deficiência física neuromotora, surdez e deficiência visual.

distúrbio na coordenação motora, movimentos involuntários, diminuição da contração normal do músculo que limitam os movimentos e interferem na linguagem oral e escrita [...] (PARANÁ, 2004b, p. 1).

Sendo que esses alunos devem estar “[...] regularmente matriculados no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos” (PARANÁ, 2004b, p. 2).

Na Instrução nº 002/08, a definição quanto à natureza dos estabelecimentos de ensino ficou mais explícita do que na Instrução nº 02/04, a saber:

O Centro de Atendimento Especializado na área da Surdez **poderá funcionar em estabelecimentos de ensino regular (público ou particular)** que ofertam Educação Básica, devidamente autorizados pela Secretaria de Estado da Educação, de acordo com as normas do Conselho Estadual de Educação (PARANÁ, 2008z, p. 1, grifos nossos).

O alunado a ser contemplado, de acordo com o que consta nessa instrução:

1. O CAES destina-se ao atendimento de pessoas surdas que, em função da perda auditiva, comunicam-se e interagem com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura, principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras.
2. Poderão frequentar o Centro de Atendimento Especializado na área da surdez:
  - a) alunos surdos, em faixa de zero a cinco (5) anos, preferencialmente matriculados na Educação Infantil (creche ou pré-escola).
  - b) alunos surdos, a partir de seis (06) anos, regularmente matriculados no Ensino Fundamental, Ensino Médio e/ou Educação de Jovens e Adultos (PARANÁ, 2008z, p. 1).

Percebe-se, assim, que esse atendimento está voltado, principalmente, aos alunos surdos usuários da Libras. Dentre as atribuições voltadas ao professor, instituídas por meio dessa instrução, ainda consta que cabe ao professor especialista:

- m) esclarecer a família sobre a importância da educação bilíngüe, orientando sobre os encaminhamentos necessários ao atendimento fonoaudiológico, para o aprendizado do português oral, caso seja a opção da família ou do próprio aluno (PARANÁ, 2008z, p. 5).

Dessa forma, pelo exposto, parece que o atendimento “oralizado” não será desempenhado pelo Caes. Esse critério não está de acordo com o caderno publicado pelo MEC, que trata do AEE para surdos, pois nesse material consta que: “O Atendimento Educacional Especializado deve ser organizado para atender

também alunos que optarem pela aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade oral” (BRASIL, 2007b, p. 40).

Causa estranheza notar que no primeiro item da Instrução 002 consta que o Caes:

[...] é um serviço de apoio pedagógico especializado, para alunos surdos, que funciona em estabelecimentos do ensino regular da Educação Básica, **com oferta de Ensino Fundamental das redes:** estadual, municipal e particular de ensino (PARANÁ, 2008z, p. 1, grifos nossos).

Diante da falta de discernimento questiona-se: a oferta desse Centro estaria vinculada a oferta de ensino fundamental na instituição? Se essa informação procede, os alunos surdos de estabelecimentos de ensino que oferecem outras etapas e/ou modalidades de ensino sem ofertar o ensino fundamental estão sendo prejudicados.

Na Instrução nº 020/10, definiu-se que o atendimento aos alunos com deficiência visual deverá ocorrer em:

[...] em estabelecimentos do ensino regular da Educação Básica, das redes: estadual, municipal e particular de ensino, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo, ser realizado também em instituições comunitárias ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Estado da Educação ou órgão equivalente (PARANÁ, 2010h, p. 1).

A instrução, até mesmo pela sua recente publicação, traz mais detalhes quanto ao *locus* de atendimento. Nela, também ficou mais explícito que o atendimento deverá ocorrer no período oposto ao da escolarização. Quanto ao alunado contemplado, nessa instrução está assim determinado:

1. As salas de Recursos Multifuncionais Tipo II e/ou CAEDV destinase ao atendimento de pessoas cegas, de baixa visão ou outros acontecimentos visuais (ambliopia funcional, doenças progressivas e distúrbios de alta refração) que poderão freqüentar o Atendimento Educacional Especializado na Área da deficiência visual:
  - a) alunos cegos, de baixa visão, ou outros acometimentos visuais, em faixa etária de zero a cinco (05) anos, preferencialmente, matriculados na Educação Infantil;
  - b) alunos cegos, de baixa visão, ou outros acometimentos visuais, a partir de seis (06) anos, regularmente matriculados na Educação Básica e ou outras modalidades;
  - c) pessoas com cegueira adquirida ou baixa visão que necessitam de atendimento complementar e suplementar como Orientação e Mobilidade, Sistema Braille, Atividades de Vida Autônoma e Social dentre outros, por tempo determinado (PARANÁ, 2010h, p. 2, grifos do autor).

Assim, afirmou-se nessa instrução, que o atendimento deverá ser ofertado para os alunos com deficiência visual matriculados na educação básica, estendendo esse atendimento a “pessoas com cegueira adquirida ou baixa visão” que não precisam estar, necessariamente, vinculadas à rede de ensino.

Outros aspectos interessantes, tratados nos documentos normativos em análise, são os que se referem ao ingresso desse alunado nos serviços de atendimento. Na Instrução 02/04 consta que para o ingresso no Caedf, além de estarem matriculados no ensino regular, deverão passar por avaliação pedagógica, nos termos aprovados:

3.2 A avaliação pedagógica de ingresso no Centro de Apoio Especializado deverá ser realizada no contexto escolar, contando com o professor da classe comum, o professor especializado, a equipe técnico-pedagógica da escola, com assessoramento de uma equipe multiprofissional (externa), da equipe técnico-pedagógica da educação especial do Núcleo Regional de Educação e/ou da Secretaria Municipal de Educação (PARANÁ, 2004b).

Na Instrução nº 002/2008, foi determinado que para o ingresso no Caes “[...] os pais e/ou responsáveis pelo aluno deverão apresentar exame audiológico que comprove a surdez bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais” (PARANÁ, 2008z, p. 2).

Quanto ao ingresso do alunado com deficiência visual nas Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II e/ou no Caedv: “Os pais e/ou responsáveis pelo aluno deverão apresentar na matrícula o diagnóstico oftalmológico que comprove a deficiência visual” (PARANÁ, 2010, p. 1 e 2).

Assim, tanto na Instrução nº 002/08, quanto na nº 020/10, explicitou-se que os professores do Caes e do Caedv, deverão realizar avaliação pedagógica no ingresso do alunado para desenvolverem propostas pedagógicas que contemplem suas especificidades.

Sobre a formação dos professores para atuarem nos centros de atendimento, somente na Instrução nº 02/04 é admitida a formação do professor em nível médio, desde que o mesmo tenha cursado pós-graduação em educação especial. Nas Instruções nº 002/08 e 020/10 só foi referenciada a formação em nível superior e pós-graduação.

Além disso, na Instrução nº 002/08, consta que é parte das atribuições do professor do Caes “[...] comprometer-se com o estudo e aprofundamento da Libras e

de outros conhecimentos relativos à cultura e comunidade surda” (PARANÁ, 2008z, p. 5).

Quanto às atribuições desse professor, em síntese, nas instruções preza-se pela percepção das necessidades e especificidades dos educandos, pelo desenvolvimento da capacidade dos mesmos, pela articulação com os professores da escola regular, tecendo contribuições nos Conselho de Classes e indicação de critérios de avaliação aos professores do ensino regular.

Nas Instruções nº 002/08 e 020/10, estabeleceu-se a necessidade de hora-atividade para os professores que atuam no Caes e nas Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II/ Caedv. Na Instrução nº 02/04 não se assegura esse direito aos professores que atuam nos Caedf.

Destaca-se que, somente na Instrução nº 020/10, há referência à necessidade do professor elaborar e executar o Plano de Atendimento Educacional Especializado, nas palavras expressas:

[...] elaborar, executar e avaliar o Plano Atendimento Educacional Especializado do aluno, contemplando: a identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos: a definição e organização das estratégias metodológicas, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma de atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos (PARANÁ, 2010h, p. 5).

Também é importante explicitar questões referentes ao tempo de permanência dos alunos nos centros de atendimento. Nesse sentido, nas Instruções nº 02/04, 002/08 e 020/10 determinou-se que a carga horária mínima para o funcionamento dos centros é de vinte horas semanais. E que o atendimento do alunado deve se dar por duas horas diárias.

Assim, em síntese, os alunos que participarão do Caedf e do Caes devem estar matriculados no ensino regular, sendo que as crianças de menos de cinco anos podem não estar vinculadas à educação infantil. No Caedv, além desse público, o acesso é permitido a pessoas com cegueira adquirida e baixa visão que necessitem de apoio, mas com tempo determinado.

Para o ingresso no Caedf é preciso que o aluno com deficiência física neuromotora tenha bastante comprometimento, por isso ele deve passar por avaliação pedagógica. Já os alunos que queiram ingressar no Caes e no Caedf só devem apresentar exame audiológico e oftalmológico, respectivamente.



Quando se trata da formação de professores, somente a instrução do Caedf aceita a formação de nível médio. A instrução do Caes apresenta mais detalhes, explicitando que é indispensável que o professor tenha formação em Libras e que os professores com proficiência na língua terão prioridade.

Percebe-se, de modo geral, que as instruções analisadas, demonstraram que os serviços de atendimento educacional especializado têm se aproximado da educação regular. Denota-se que na instrução do Caedv, publicada em 2010, há uma maior aproximação do atendimento a ser realizado no centro com escola regular, sendo que foi enfatizado na mesma que o professor do atendimento especializado deverá oferecer orientações ao professor regente para que o aluno tenha acesso ao currículo da escola comum.

#### 4.2 ANÁLISE DOS RELATÓRIOS PRODUZIDOS PELA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ

Com a intenção de visualizar como os alunos com deficiência foram atendidos no ensino médio público paranaense, foram analisados os relatórios publicados pelos departamentos e diretorias da Seed. A saber, os seguintes relatórios foram encontrados:

- Relatório do Departamento de Educação Básica: Gestão 2007 a 2010. Volume 01 (PARANÁ, 2010a).
- Relatório do Departamento de Educação Básica: Gestão 2007 a 2010. I
- Relatório do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional: Gestão 2003 a 2010 (PARANÁ, 2010c).
- Relatório do Departamento de Educação e Trabalho: Gestão 2007 a 2010 (PARANÁ, 2010d).
- Relatório do Departamento da Diversidade: Gestão 2007 a 2010 (PARANÁ, 2010e).
- Relatório da Diretoria de Tecnologias Educacionais: Gestão 2007 a 2010 (PARANÁ, 2010f).
- Relatório da Diretoria de Políticas e Programas Educacionais: Gestão 2007 a 2010 (PARANÁ, 2010g).

Realizada uma análise dessa documentação, foi possível perceber que de acordo com o relatado, o Departamento de Educação e Trabalho (PARANÁ, 2010d) direcionou suas ações, de modo geral, para o ensino profissionalizante e para a educação de jovens e adultos, não chegando a constar nessas ações empreendidas em prol do alunado do ensino médio e da educação especial.

De acordo com o relatório publicado pelo Departamento de Diversidade (PARANÁ, 2010e), as ações realizadas nesse departamento foram as seguintes: cursos sobre relações etnicorraciais, educação escolar indígena, educação escolar quilombola e educação no campo; projetos com adultos e idosos; atendimento a Comunidades Tradicionais (Quilombolas, Faxinalenses, Pescadores Ilhéus e Ribeirinhos do interior do litoral); cursos de Guarani e Kaingang, dentre outros. A única discussão que se aproximou pontualmente do ensino médio, foi sobre a implementação do ensino médio integrado nas escolas indígenas. Do mais, esse relatório também não discorreu sobre o ensino médio e nem sobre a educação especial.

No Relatório da Diretoria de Tecnologias Educacionais (PARANÁ, 2010f) constam ações como: cursos à distância, formação de professores, produção de material, programas educativos e instalação de laboratórios. Nota-se que apesar da tecnologia ser muito importante para a acessibilidade dos alunos com deficiência, não foram encontrados relatos de ações empreendidas em prol desse contingente nesse relatório.

A Diretoria de Políticas e Programas Educacionais desenvolveu projetos com as seguintes temáticas: Prevenção ao uso indevido de drogas; Enfrentamento a violência na escola; Cidadania e direitos humanos; e História e cultura afro-brasileira e africana/ sexualidade. Não contemplando assuntos que se referem diretamente ao ensino médio ou aos alunos com deficiência.

Nesse sentido, os relatórios que trataram de ações realizadas em prol do ensino médio e da educação especial foram os publicados pelo Departamento de Educação Básica (DEB) e pelo Departamento de Educação Especial e Inclusiva (Deein).

É adequado elucidar que o montante de relatórios totalizou cerca de 1.200 páginas que, de modo geral, pouco se debruçou sobre a situação dos alunos com deficiência matriculados no ensino médio, não havendo, praticamente, menções

específicas a esse contingente. A seguir serão apresentadas ações que mais se aproximaram desse alunado.

#### 4.2.1 Serviços de educação especial: relatórios dos departamentos de educação básica e de educação especial e inclusiva

De início, é importante esclarecer que o relatório do DEB contemplou a gestão de 2007 a 2010. Já o relatório do Deein abrangeu duas gestões (2003-2006 e 2007-2010).

Isso ocorreu porque o Deein manteve a mesma estrutura organizacional de 2003 a 2010, sendo que o mesmo, também, teve como chefe Angelina C. R. M. Matiskei em quase todo o período que o relatório abrangeu. A saber, Angelina C. R. M. Matiskei foi chefe do Deein de janeiro de 2003 a dezembro de 2007, reassumindo em outubro de 2008 e permanecendo no cargo até dezembro de 2010<sup>133</sup>.

O relatório do DEB abrangeu apenas a gestão de 2007 a 2010, até porque esse departamento passou a existir somente em 2007. Entretanto, várias ações que constam no referido relatório foram empreendidas em data anterior pelos departamentos que contemplavam à educação básica.

De acordo com o referido relatório, de 2003 a 2006, a educação básica na Seed era representada pelos seguintes departamentos:

- Departamento de Ensino Fundamental (DEF) – responsável pela educação infantil e ensino fundamental. Além disso, esse departamento respondia pela educação indígena e pela educação do campo. A produção dos documentos orientados e regulamentadores do ensino nessas etapas e modalidades da educação básica era de responsabilidade do DEF.
- Departamento de Ensino Médio (DEM) – responsável pelo ensino médio. A produção de documentos orientadores e regulamentadores do ensino médio era de responsabilidade do DEM (PARANÁ, 2010a, p. 5).

Ainda de acordo com o referido relatório, a partir de 2007, a educação básica passou a ser responsabilidade do DEB, sendo que o mesmo apresenta a seguinte composição:

---

<sup>133</sup> Neuza Soares de Sá assumiu o cargo de chefe do Deein de dezembro de 2007 a outubro de 2008. A partir de 2011, o DEEIN passou a ser coordenado por Walquiria Onete Gomes.

- Coordenação de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Coordenação Pedagógica dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio;
- Equipes técnico-pedagógicas das 14 disciplinas de tradição curricular da Educação Básica;
- Coordenação de Legislação e Ensino;
- Equipe técnico-pedagógica do CELEM [Centros de Línguas Estrangeiras Modernas];
- Equipe de Capacitação e Administração (PARANÁ, 2010a, p. 5 e 6).

Apesar do DEB ter publicado o relatório em dois volumes, para essa análise debruçar-se-á, principalmente, sobre o Relatório do Departamento de Educação Básica: Gestão 2007 a 2010 – Volume 01 (PARANÁ, 2010a), pois, o Relatório do Departamento de Educação Básica: Gestão 2007 a 2010 – Volume 02 (PARANÁ, 2010b) trata, estritamente, de ações realizadas pela Coordenação de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e pela Equipe técnico-pedagógica do Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (Celem).

Esclarece-se que os Celem beneficiam à comunidade que tem como pretensão aprender língua estrangeira moderna, favorecendo, principalmente, aos alunos matriculados no ensino regular. De acordo com o exposto no relatório:

Um dos objetivos principais definidos pela Coordenação do Celem é a ampliação da oferta do ensino extracurricular, plurilinguista e gratuito de cursos básicos e de aprimoramento em LEM [língua estrangeira moderna] para alunos da rede estadual da educação básica, matriculados no ensino fundamental (anos finais), no ensino médio, educação profissional e educação de jovens e adultos (PARANÁ, 2010b, p. 25).

Apesar das ações do Celem apresentarem grande importância para a formação do alunado matriculado na educação regular, inclusive no ensino médio, nesse momento, trabalhar-se-á com outras questões que concernem ao ensino médio e à educação especial.

Tem-se como objetivo, novamente, aproximar as características do ensino médio e da educação especial, principalmente elucidando os serviços de educação especial direcionados aos alunos com deficiência. Também será explicitado a quem, de acordo com o constante nos relatórios, se direcionaram essas ações. Bem como, buscou-se apreender questões curriculares do ensino médio.

De início, é interessante notar que há um item, no relatório do DEB (volume 1), no qual explicitou-se as principais ações integradas com esse departamento. De

acordo com o que consta, o DEB realizou ações integradas com: o Programa de Desenvolvimento Educacional (PARANÁ, 2010a, p. 91-94); o Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (PARANÁ, 2010a, p. 95-98); a Educação de Jovens e Adultos (PARANÁ, 2010a, p. 99-101); o Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência (PARANÁ, 2010a, p. 102-103); a Gestão de Educação Escolar (PARANÁ, 2010a, p. 104 e 105); a Coordenação da Educação Escolar Indígena (PARANÁ, 2010a, p. 106-107); a Diretoria de Políticas e Programas Educacionais (PARANÁ, 2010a, p. 108); a Educação à Distância (PARANÁ, 2010a, p. 108); a TV Paulo Freire<sup>134</sup> (PARANÁ, 2010a, p. 109-116); a TV Paraná Educativa (PARANÁ, 2010a, p. 116); o Departamento de Desafios Educacionais (PARANÁ, 2010a, p. 117 e 118). Não sendo relatadas ações integradas com o Deein.

O DEB (volume 01) também preocupou-se em ofertar aos alunos da 5ª série/ 6º ano “Salas de apoio a aprendizagem”. Entretanto, essa ação se justificou porque “[...] percebeu-se a necessidade de uma ação pedagógica de intervenção nas defasagens de conteúdos nos alunos que ingressavam nas quintas séries do ensino fundamental” (PARANÁ, 2010a, p. 41). Não havendo uma preocupação específica com os alunos que apresentam deficiência.

Denota-se, assim, que no relatório do DEB (Volume 1) não consta que o referido departamento tenha realizado ação em parceria com o Deein e que não há no mesmo uma explícita preocupação com os alunos com deficiência. O relatório demonstra, que no período em análise, ao mesmo tempo em que o DEB explicita ações direcionadas à modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos e referencia ações integradas com o Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência e com a Coordenação da Educação Escolar Indígena, o mesmo não se aproxima da educação especial, não contemplando o contingente de alunos com deficiência.

Quanto às previsões curriculares, percebe-se que, de acordo com o relatório do DEB (volume 1), houve grande preocupação com essa temática. Entre as principais ações relatadas por esse departamento, está a elaboração e divulgação

---

<sup>134</sup> A saber, a TV Paulo Freire é um programa de formação continuada, ela está dividida em canais e conta com programas que se propõem a enriquecer a formação dos professores que atuam na Seed (PARANÁ, 2010a).

das Diretrizes Curriculares da Educação Básica<sup>135</sup> (PARANÁ, 2010a, p. 10-15), bem como, a elaboração do Livro Didático Público “[...] como material de apoio teórico e pedagógico aos professores e estudantes desse nível de ensino [ensino médio]” (PARANÁ, 2010a, p. 16). Também, foram produzidos cadernos pedagógicos, cadernos de atividades, orientações, entre outros (PARANÁ, 2010a, p. 31-35). Denota-se que nenhuma produção trouxe à tona a questão dos alunos com deficiência.

A questão da aplicação do Ensino Médio em Blocos de Disciplinas Semestrais consta no relatório, de acordo com o mesmo: “No ano de 2009, havia 109 estabelecimentos de ensino optantes pelo Ensino Médio por Blocos. Em 2010 são 411 estabelecimentos optantes” (PARANÁ, 2010a, p. 60). Não há nenhum tipo de análise sobre o Ensino Médio em Blocos de Disciplinas Semestrais, até mesmo porque essa ação é bastante recente.

Contudo, no relatório, há um quadro interessante que tem como intenção expor os princípios da proposta do Ensino Médio em Blocos de Disciplinas Semestrais, comparando-a com a organização anual. O quadro está reproduzido abaixo:

<b>Organização anual</b>	<b>Organização por blocos de disciplinas semestrais</b>
Alto índice de evasão e repetência em todas as séries.	Menos disciplinas no ano, visando reduzir esse índice. Dedicção do aluno a um número menor de disciplinas com mais efetividade nos estudos. Aumento no índice de aprovação.
Número reduzido de aulas de todas as disciplinas na Matriz Curricular.	Aulas concentradas em maior número a cada Bloco, maior contato entre professor e alunos.
O aluno que desiste ou para de estudar, perde o ano.	Se ele parar, tem garantido o Bloco que obteve êxito e pode retomar o estudo em outro semestre. Também pode iniciar a série no meio do ano.
200 dias letivos por série	100 dias a cada Bloco, os dois Blocos de série garantem os 200 dias letivos determinados em lei.
Doze disciplinas o ano todo	Seis disciplinas a cada semestre = dedicação sem perder o foco.

QUADRO 1 – COMPARATIVO ANUAL X BLOCOS DE DISCIPLINAS SEMESTRAIS. FONTE: (PARANÁ, 2010a, p. 60).

<sup>135</sup> As mesmas foram analisadas no item 3.3 desse capítulo.

Como é possível observar, há bastante expectativa de que a oferta do Ensino Médio em Blocos de Disciplinas Semestrais resolva grande parte dos desafios impostos pelo ensino médio, entretanto, como já foi mencionado, essa ação sozinha não parece ter aporte para solucionar os diversos desafios dessa etapa de ensino.

Chegando ao foco primordial dessa análise – serviços de educação especial – explicita-se, novamente, que a oferta de recursos humanos e as salas de recursos e centros de atendimento especializado são contemplados na Deliberação 02 (PARANÁ, 2003), nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006b) e na Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009d).

As ações, no relatório publicado pelo Deein, foram divididas por área, tendo em vista os objetivos dessa dissertação, serão apresentadas as ações efetivadas em prol dos alunos com deficiência, contemplando as seguintes áreas: deficiência intelectual; deficiência física neuromotora; surdez; deficiência visual e surdocegueira<sup>136</sup>. Nota-se que na análise dos textos normativos paranaenses não havíamos encontrado previsões específicas para os alunos com surdocegueira.

Assim, consta no relatório do Deein que os alunos com deficiência intelectual, matriculados no ensino fundamental, contaram com o apoio de salas de recursos. Não foi explicitado o número de salas de recursos voltadas ao atendimento dos alunos do ensino fundamental e não há menções desse atendimento quando se trata de alunos matriculados no ensino médio. Também, foi elucidado que:

Em 2010, através do Ofício Circular nº 38/10 – MEC/SEESP/GAB, o Paraná desenvolve o Programa Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais, tendo como objetivo apoiar, nos sistemas de ensino, a oferta de atendimento educacional especializado – AEE, para complementar a escolarização de alunos público-alvo da educação especial, dentre os quais, aqueles que apresentam deficiência intelectual, matriculados nas escolas da rede pública de ensino.

Diante dessa ação, a equipe técnico pedagógica da área vem trabalhando no sentido de organizar uma instrução pedagógica, a fim de orientar o atendimento educacional das salas de recursos multifuncionais do estado (PARANÁ, 2010c, p. 36).

---

<sup>136</sup> Além dessas áreas foram contempladas: altas habilidades/ superdotação e transtornos globais do desenvolvimento. Não constando nesse relatório ações em prol dos alunos com transtornos funcionais específicos.

Ao consultar documentos relativos aos serviços direcionados às pessoas com deficiência percebe-se que as Salas de Recursos Multifuncionais para alunos com deficiência intelectual ainda não foram normatizadas em âmbito estadual. Também não foram encontrados dados que desvelem se essas salas têm atendido aos alunos com deficiência intelectual matriculados no ensino médio. Assim, ao que parece, os alunos com deficiência intelectual matriculados no ensino médio estadual do Paraná não contam com nenhum tipo de atendimento especializado.

Elucida-se que, de acordo com os Microdados do Censo Escolar, disponibilizados pelo MEC/ Inep, em 2010, havia 624 alunos com deficiência mental<sup>137</sup> matriculados no ensino médio e 55 matriculados no ensino médio integrado. Tendo em vista que esses dados se referem aos 399 municípios paranaenses, é patente que esse contingente é ínfimo<sup>138</sup>, contudo, se esses alunos estão sem nenhum tipo de atendimento, entende-se que a situação é alarmante.

Outras ações destacadas na área de deficiência intelectual são: Classes Especiais; 02 concursos públicos e eventos de formação continuada.

Sobre as classes especiais, de acordo com o que consta no relatório, desde 2004, vem sendo desenvolvido um trabalho para cessar esse serviço, isso está ocorrendo por as classes especiais “[...] se configurarem como um serviço que substituí a classe comum, caracterizando-se como um espaço de exclusão dentro da rede regular de ensino” (PARANÁ, 2010c, p. 34).

Ao ser apresentada a rede de apoio à inclusão, esclarece-se que, em 2003, havia 1013 classes especiais, aumentando para 1148, em 2006, e regredindo para 1124, em 2008. Em 2010, o número de classes especiais era de 779 “[...] sendo 47 em escolas estaduais e 773 na rede municipal, atendendo a um total de 5.878 alunos, sendo 264 alunos na rede estadual e 5.614 na rede municipal” (PARANÁ, 2010c, p. 34). Assim, denota-se o processo de cessação dessa modalidade de atendimento. Não consta no relatório do Deein se há alunos do ensino médio atendidos nesse espaço.

---

<sup>137</sup> Terminologia utilizada pelo MEC/ Inep.

<sup>138</sup> De acordo com os Microdados do Censo Escolar, disponibilizados pelo MEC/ Inep, em 2010, havia quatro alunos com deficiência mental matriculados na educação infantil, 6446 no ensino fundamental; três na educação profissional e 218 na educação de jovens e adultos.



Ocorreram dois concursos públicos para a contratação de professores especialistas em educação especial, em 2004 e 2007. A saber, foram contratados, de acordo com o relatório do Deein, 5.500 professores que passaram a atuar nos serviços de educação especial das escolas estaduais e conveniadas. De acordo com a área da surdez, 200 vagas do concurso de 2007 foram destinadas para a contratação de Tils. Contudo, não foi encontrado, nesse relatório, o número de professores direcionados para as escolas regulares e conveniadas, nem mesmo a quantidade de professores que continua trabalhando ou os tipos de serviços nos quais esses professores atuam.

De acordo com o relatório do Deein, também, foram ofertados cursos de formação continuada “[...] tais como: grupos de estudo, reuniões técnicas, seminários, simpósios e encontros pedagógicos” (PARANÁ, 2010c, p. 34). Nesse sentido, está relatado que, de 2003 a 2010, foram oferecidos 38 eventos, que capacitaram 16.559 profissionais.

Sobre as ações empreendidas na área de deficiência física neuromotora, consta no relatório do Deein, que, de acordo com as Instruções nº 01 e 02 (PARANÁ, 2004a<sup>139</sup>, 2004b<sup>140</sup>), havia, em 2010:

[...] o expressivo número de 179 (cento e setenta e nove) professores de apoio à comunicação alternativa; 18 (dezoito) professores do CAEDF [Centro de Atendimento Especializado em Deficiência Física] e 25 (vinte e cinco) auxiliares operacionais, sendo que o atendimento educacional é feito a 187 (cento e oitenta e sete) alunos, em 27 (vinte e sete) NRE e 84 (oitenta e quatro) municípios do estado (PARANÁ, 2010c, p. 83).

Tendo em vista que o Paraná tem 399 municípios, a cobertura de atendimento às pessoas com deficiência física neuromotora (27 municípios) atinge, apenas, aproximadamente 21% dos municípios paranaenses, sendo que essa concentração dos Caedf em determinadas regiões desfavorece outras.

De acordo com os Microdados do Censo Escolar, disponibilizados pelo MEC/Inep, em 2010, havia 966 alunos com deficiência física<sup>141</sup> matriculados na rede

<sup>139</sup> A Instrução 01 que estabeleceu “[...] critérios para a solicitação de Professor de Apoio Permanente em Sala de Aula” (PARANÁ, 2004a, p. 1) para atuar com alunos com deficiência física/ neuromotora acentuada, com limitação na fala e escrita matriculados no ensino regular.

<sup>140</sup> A Instrução 02 estabeleceu os “[...] critérios para o funcionamento do Centro de Atendimento Especializado – área da deficiência física” (PARANÁ, 2004b, p. 1).

estadual paranaense<sup>142</sup>. Em uma relação direta, pode-se afirmar que apenas 19,35% dos alunos com deficiência física matriculados na estadual têm sido atendidos nos Caedf. Entretanto, mensurar a cobertura desse atendimento é bastante complexo, pois é preciso considerar que esse centro é direcionado aos alunos com deficiência física neuromotora mais acentuada<sup>143</sup> e que não há uma coleta de dados que contabilize, especificamente, essa demanda.

Ainda de acordo com o referido relatório, na área de deficiência física neuromotora foram ofertadas “[...] inúmeras capacitações, através de cursos, oficinas, encontros, reuniões técnicas, web conferência, simpósios e palestra [...]” (PARANÁ, 2010c, p. 84). Não há um registro específico sobre o número e abrangência desses eventos no relatório.

No relatório do Deein, também constam outras ações em prol da inclusão desse alunado, destaca-se: a elaboração de apostilas de capacitação; a compra de 200 cadeiras adaptadas para o uso de computadores; a parceria com o curso de Terapia Ocupacional da UFPR, com a qual foram adquiridas órteses e próteses que facilitam a comunicação escrita; bem como, a compra de 23 computadores, com acessórios adaptados para teclado e mouse. Sendo que, não é possível mensurar a abrangência dessas ações.

Quanto aos alunos surdos matriculados no ensino regular, em consonância Instrução nº. 008/08 (PARANÁ. 2008aa<sup>144</sup>), relatou-se que a rede estadual tem ofertado profissionais Tils para os alunos com surdez.

Apesar da Libras ter sido oficialmente reconhecida pela Lei nº 12.095, em 1998 (PARANÁ, 1998b) e da Deliberação 02/03 (PARANÁ, 2003) também garantir a

<sup>141</sup> Terminologia utilizada pelo MEC/ Inep.

<sup>142</sup> Foram contabilizadas as matrículas da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional.

<sup>143</sup> De acordo com a Instrução nº 02/04 os alunos a serem atendidos são aqueles [...] com comprometimento motor acentuado, com especificidades e limitações, que variam de acordo com o grau, a intensidade e a extensão da área neuromotora lesada. Especificidades estas expressas na forma de: rigidez muscular, distúrbio na coordenação motora, movimentos involuntários, diminuição da contração normal do músculo que limitam os movimentos e interferem na linguagem oral e escrita [...] (PARANÁ, 2004b, p. 1).

<sup>144</sup> A Instrução nº 008/08: “Estabelece normas para atuação do profissional tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras/ Língua Portuguesa – TILS nos Estabelecimentos de Ensino da rede pública estadual” (PARANÁ, 2008aa, p. 1).

presença desse profissional. De acordo com o relatório do Deein, no início de 2003, o Paraná contava com apenas 15 Tradutores e Intérpretes de Libras/ Língua Portuguesa (Tils). Esse número foi consideravelmente ampliado, pois, em 2010, a rede estadual, de acordo com o relatado, contava com cerca de 400 Tils, entretanto, em acordo com o mesmo relatório esse número de profissionais continuava insuficiente para o atendimento dos alunos surdos:

[...] a SEED ainda não conta com profissionais suficientes para atender a toda demanda educacional de alunos surdos, tendo em vista a falta de pessoas com fluência na Libras e, conseqüentemente, sem a certificação e/ ou formação exigida para atuação como tradutores e intérpretes de Libras. (PARANÁ, 2010c, p. 90).

Segundo os Microdados do Censo Escolar, disponibilizados pelo MEC/ Inep, em 2010, havia 1.299 alunos surdos e 655 com deficiência auditiva<sup>145</sup> matriculados na rede estadual paranaense<sup>146</sup>.

Assim, considerando-se o número de alunos surdos, denota-se que em uma relação direta, em 2010, havia de três a quatro alunos surdos por Tils. Os alunos surdos podem ser atendidos individualmente ou agrupados na sala de aula, por isso é difícil inferir se esse número de intérpretes é satisfatório. E aqui também é necessário considerar que determinadas regiões contam com menos profissionais que outras, o que pode prejudicar o atendimento a esse alunado.

Em acordo com a Instrução 002/08 (PARANÁ, 2008z)<sup>147</sup> e com outros textos normativos analisados (PARANÁ, 2003; 2006b; 2009d)<sup>148</sup>, em 2010, foi relatado que o Paraná contava com 273 Caes, municipais ou estaduais. No relatório do Deein não

---

<sup>145</sup> De acordo com o Caderno de Instruções do Censo Escolar: “Deficiência auditiva – consiste na perda bilateral, parcial ou total, de 41 dB até 70 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz [Hertz – unidade de medida de frequência de ondas], 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz e Surdez – consiste na perda auditiva acima de 71 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz” (BRASIL, 2011d, p. 36).

<sup>146</sup> Foram contabilizadas as matrículas da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional.

<sup>147</sup> A Instrução nº 002/08, como já foi mencionado: “Estabelece critérios para o funcionamento do Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez – CAES, serviço de apoio especializado, no ensino regular” (PARANÁ, 2008z, p. 1).

<sup>148</sup> Deliberação nº 02/2003; Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos; e Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão.

consta a cobertura de atendimento desses Centros, mas se há 399 municípios no Paraná é evidente que essa cobertura deixa a desejar.

Como já foi mencionado, a atuação do professor e instrutor surdo só foi contemplada nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006b). No relatório do Deein consta que, em 2010, havia 20 professores surdos atuando no Caes. Nesse mesmo relatório há vários depoimentos que desvelam quão positiva tem sido a ação de contratar esses professores, entretanto o número de professores surdos atuantes é ínfimo. Nos Caes, de acordo com o relatório do Deein, também há professores bilíngues ouvintes atuando, sendo que não foi relatado o número de professores bilíngues desse espaço.

De acordo com referido o relatório, também tem se investido na formação de profissionais para a área da surdez, ofertando diversos cursos para Tils; professores bilíngues que atuam em escolas de surdos e no Caes; e professores/ instrutores surdos. Sendo que, cerca de 320 profissionais surdos e 2.100 professores bilíngues participaram de cursos e seminários ofertados pela Seed/ Deein.

Em 2008, com a intenção de fomentar a oferta de cursos de formação na área da surdez, foi instituído o Centro de Apoio aos Profissionais da Educação de Surdos (Cas) no Paraná<sup>149</sup>. O Cas tem como objetivo central favorecer o uso e difusão da Libras, assim, ele oferece “[...] atividades de formação inicial e continuada aos profissionais, familiares e comunidade em geral envolvidos com a educação de surdos” (PARANÁ, 2010c, p. 105).

Dentre as ações desenvolvidas pela Cas relatou-se: a capacitação inicial e continuada para Tils, para instrutores/ professores surdos e para professores e apoios de escolas de surdos. Bem como, capacitação para jovens surdos da rede estadual. Esse Centro, também, realiza bancas avaliativas para a certificação de Tils. Não consta no relatório o número de profissionais e jovens capacitados, nem mesmo o número de Tils que receberam certificação no período analisado.

Já os alunos com deficiência visual contam com os Centros de Apoio Pedagógico (CAP) e com os, já citados, Caedv.

---

<sup>149</sup> O Cas foi instituído por meio de parceria entre: Deein/ Seed, Seesp/ MEC e NAPNE/ UFPR.

O primeiro CAP para atendimento às pessoas com deficiência visual no Paraná foi fundado em 1998. O CAP oferece serviços de apoio pedagógico e suplementação curricular aos sistemas de ensino. Ele também orienta pais e professores das escolas nas quais os alunos estão matriculados e organiza cursos de formação continuada. Sendo que, de acordo com o relatório do Deein, em 2010, o Paraná contava com apenas cinco unidades, localizadas em: “[...] Cascavel, Curitiba, Francisco Beltrão, Maringá e Londrina [...]” (PARANÁ, 2010c, p. 123).

Quanto aos Caedv, respaldados pela Instrução nº 020/10 (PARANÁ, 2010)<sup>150</sup>, o Paraná oferecia, em 2010, 228 Caedv localizados em 189 municípios paranaenses. Tendo em vista que o Paraná é composto por 399 municípios, a cobertura de atendimento às pessoas com deficiência visual, por meio dos Caedv, atinge cerca de 47% dos municípios paranaenses, o que é bastante problemático.

Relatou-se, também, que os Caedv atendiam, em 2010, cerca de 3.700 pessoas cegas<sup>151</sup>, sendo que dessas, aproximadamente, 2.700 estavam matriculadas na rede estadual e municipal de ensino<sup>152</sup>.

A saber, de acordo com os Microdados do Censo Escolar, disponibilizados pelo MEC/ Inep, em 2010, havia 3.931 alunos com cegueira e baixa visão<sup>153</sup> matriculados na rede estadual e municipal de ensino<sup>154</sup>. Assim, em uma relação direta, 68,68% desse contingente está sendo atendido nos Caedv.

Enfim, sobre as ações efetivadas pela área de surdocegueira, foi esclarecido no relatório do Deein que, até 2005, existia apenas o Setor do Surdocego no Colégio Estadual de Surdos Alcindo Fanaya, localizado em Curitiba-PR. Pois, foi nesse ano,

---

<sup>150</sup> A Instrução nº 020, como já foi explicitado, traz “[...] orientações para a organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Visual” (PARANÁ, 2010c, p. 1).

<sup>151</sup> Como já foi mencionado, esse Centro atende pessoas com deficiência visual, preferencialmente, matriculadas na rede regular de ensino, atendendo também “[...] pessoas com cegueira adquirida e baixa visão que necessitam de atendimento complementar e suplementar [...]” (PARANÁ, 2010c, p. 2).

<sup>152</sup> De acordo com o relatório do Deein: “Os centros funcionam na rede pública de ensino, em escolas estaduais e municipais, através da parceria entre estado e município” (PARANÁ, 2010c, p. 116).

<sup>153</sup> Terminologia utilizada pelo MEC/ Inep.

<sup>154</sup> Foram contabilizadas as matrículas da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional.

que aconteceu a primeira reunião técnica sobre a temática, em Curitiba-PR, com a participação de 35 pessoas.

Em acordo com o que consta no relatório do Deein, a citada reunião “[...] trouxe grandes mudanças e perspectivas” (PARANÁ, 2010c, p. 128). Sendo que, em 2006, realizou-se o 1º Curso de Surdocegueira, por meio da área de deficiência visual do Deein, para 100 participantes, nos 32 NRE, com carga horária de 80 horas.

Em 2006, também, foi aberto o primeiro Centro de Atendimento Especializado em Surdocegueira e Múltiplos Deficientes Sensoriais (Cae/ Surdocegueira). Em 2010, o Paraná contava com 08 Cae/ Surdocegueira<sup>155</sup>, que atendem a cinco alunos matriculados na educação infantil; três no ensino fundamental; dois na educação de jovens e adultos; um em curso de pós-graduação; e 25 que não estudam. De acordo com Microdados do MEC/ Inep, em 2010, havia 10 alunos com surdocegueira matriculados na rede estadual, assim esse serviço apresentou uma cobertura de 100%. Como já foi mencionado, ainda não há publicações de normativas específicas para o atendimento a esse alunado.

Assim, de modo geral, percebeu-se que foi despendido esforço para a oferta dos serviços de educação especial aos alunos matriculados na rede regular, inclusive no ensino médio. Destaca-se a ação voltada aos alunos com surdocegueira que apresentou cobertura de 100% de atendimento aos alunos matriculados na rede estadual.

Contudo, essas iniciativas têm deixado a desejar. Indícios desse quadro é que os Caedf, em 2010, estavam em cerca de 21% dos municípios paranaenses e atendiam, em uma relação direta, 19,35% dos alunos com deficiência física. Havia, no mesmo ano, apenas 273 Caes para 399 municípios, quanto à oferta de Tils, consta no próprio relatório, que essa não era suficiente. Em 2010, os 228 Caedv estavam localizados em aproximadamente 47% dos municípios do Paraná e apenas 68,8% dos alunos com deficiência visual eram atendidos nesses. Assim há muitos desafios para oportunizar esses serviços aos alunos com deficiência.

Destaca-se, ainda, que os alunos com deficiência intelectual matriculados no ensino médio, de acordo com o que (não) consta nos textos normativos e no relatório do Deein, não recebem atendimento específico. Como já foi mencionado,

---

<sup>155</sup> Localizados nas seguintes cidades: Cascavel, Colombo, Curitiba, Londrina, Maringá, Ponta Grossa, Umuarama e Tamarana (PARANÁ, 2010c).

de acordo com os Microdados do MEC/ Inep, em 2010, havia 624 alunos com deficiência mental matriculados no ensino médio e 55 no ensino médio integrado, assim, considera-se que essa falta de atendimento é bastante preocupante.

Percebeu-se, no relatório do Deein, que as ações direcionadas ao contingente de alunos com deficiência intelectual centraram-se, principalmente, na oferta de instituições privadas sem fins lucrativos conveniadas com a Seed, assim, a seguir, essas ações serão apresentadas.

#### 4.2.1.1 Escolas e classes especiais: ações relatadas pelo Departamento de Educação Especial e Inclusiva

Apesar das inúmeras afirmações contidas nos textos normativos paranaenses que tratam da educação especial, principalmente, nas diretrizes (PARANÁ, 2006b) e na política estadual (PARANÁ, 2009d), sobre o Paraná ter adotado uma “inclusão responsável”, na qual o público-alvo da educação especial deveria ser atendido prioritariamente na educação regular. Percebeu-se, de acordo com Relatório do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional: Gestão 2003 a 2010 (PARANÁ, 2010c), que foi dispendida grande atenção às questões para a garantia da continuidade das escolas especiais.

As ações descritas na área de deficiência intelectual desvelam que, desde 2003, tem havido uma concentração de esforços para propor ao CEE “[...] subsídios voltados à elaboração de normas para a Educação Especial, modalidade de Educação Básica” (PARANÁ, 2010c, p. 36).

No relatório do Deein também consta que:

[...] a área também focalizou atenção às Escolas de Educação Especial, promovendo capacitações e reuniões técnicas, objetivando desenvolver ações junto as associações mantenedoras, com vista a orientação pedagógica e administrativa dessas escolas, e a construção de documentos, envolvendo toda a comunidade escolar (PARANÁ, 2010c, p. 34).

Nesse sentido, em acordo com o relatório do Deein, explicita-se que, em 2003, o grande foco das ações administrativas esteve em cadastrar os professores da rede conveniada, nas palavras relatadas:

[...] no exercício de 2003, o DEE [Departamento de Educação Especial] solicitou à CELEPAR [Companhia de Informática do

Paraná] a reestruturação do sistema para que fossem cadastrados os professores contratados, através do repasse financeiro, do Convênio de Cooperação Técnica e Financeira firmado entre SEED e as Instituições mantenedoras das escolas especiais (PARANÁ, 2010c, p. 27).

Ainda em acordo com o referido relatório, em 2004, o salário dos professores da rede conveniada foi equiparado ao salário dos professores do Quadro Próprio do Magistério do Paraná. Em 2005, foram autorizados 13 novos convênios de escolas especiais. Em 2006, foi solicitada autorização governamental para a prorrogação de prazos dos Convênios de Cooperação Técnica e Financeira até 31/12/2007. Em 2007, a prorrogação foi aceita e foram autorizados sete convênios novos, bem como a prorrogação dos convênios até 30/06/2008.

Nesse sentido, em 2008, de acordo com o relatório do Deein, trabalhou-se para a construção de

[...] uma nova resolução atendendo às mudanças necessárias para a renovação do convênio, com a participação da Federação das APAEs, FEBIEX [Federação Brasileira das Instituições de Excepcionais], outros departamentos da SEED e Diretoria Geral (PARANÁ, 2010c, p. 28).

Para tanto, relatou-se, que foram realizadas várias consultas<sup>156</sup> a fim de que a Resolução nº 3616 (PARANÁ, 2008ab) respeitasse as legislações em vigência. Assim, foram relatadas as seguintes mudanças quanto aos convênios:

- exclusão do repasse da cota patronal para as Instituições que estavam contempladas com a isenção do INSS [Instituto Nacional do Seguro Social];
- vinculação do salário dos professores conveniados ao sindicato SINPROPAR [Sindicato dos Professores do Estado do Paraná] e, dos demais funcionários, ao sindicato SENALBA [Sindicato dos Empregados em Entidades Culturais, Recreativas, de Assistência Social, de Orientação e Formação Profissional no Estado do Paraná];
- substituição em 10% semestral do número dos professores pagos com repasse financeiro por professores QPM [Quadro Próprio do Magistério], SC02 ou PSS [Processo Seletivo Simplificado do Paraná];
- conquista de abertura de edital do PSS específico para Educação Especial, na função de professor regente, de Educação Física e Arte, assim como, autorização de aulas extraordinárias para professores QPM que atuam na Educação Especial;

<sup>156</sup> Os seguintes órgãos foram consultados: Procuradoria Geral do Estado; Sindicato dos Professores do Estado do Paraná; Sindicato dos Empregados em Entidades Culturais, Recreativas, de Assistência Social, de Orientação e Formação Profissional no Estado do Paraná (PARANÁ, 2010c, p. 28).



- previsão de um repasse às Instituições, no valor de R\$20,00 *per capita/ aluno*, utilizado anualmente [...] (PARANÁ, 2010c, p. 29).

Também consta no relatório do Deein que, em 2009, foram ampliadas as possibilidades para a utilização do valor *per capita/ aluno*<sup>157</sup>. Nesse mesmo ano, também foram solicitados e aprovados mais quatro convênios, bem como foi solicitada e autorizada a prorrogação do prazo de vigência dos convênios para 31/12/2011. Em 2010, os convênios foram, novamente, prorrogados, com o prazo de vigência até 31/12/2012.

Assim, é importante observar que, de acordo com o referido relatório, em 2010, havia 396 escolas especiais no Paraná, sendo 10 escolas especiais municipais, duas estaduais e 384 privadas sem fins lucrativos, que possuem Convênio de Cooperação Técnica e Financeira com a Seed/ Deein<sup>158</sup>. Dessa forma, apenas 3,03% das escolas especiais são públicas.

Ainda, de acordo com o relatório do Deein, os alunos surdos podem ser atendidos tanto em escolas regulares, quanto em escolas para surdos<sup>159</sup>. Sendo que:

Entre as escolas para surdos na Área da Surdez, quatorze mantêm Convênio de Cooperação Técnica com a Secretaria de Estado da

---

<sup>157</sup> No relatório do Deein não constam as mudanças no Anexo IV da Resolução 3616 (PARANÁ, 2008ab), também não foi encontrada a primeira versão do documento para compará-los. De acordo com o Anexo IV disponível no site da Seed é autorizada a compra dos seguintes itens: Material de Consumo (Material de Expediente; Material de Limpeza, Conservação e Desinfecção; Combustíveis em Geral e Gás Engarrafado; Gêneros de Alimentação; Material para Reparos e Manutenção de Bens Imóveis; Material de Cama, Mesa e Banho; Material Esportivo; Material Elétrico e Eletrônico; Material para Pinturas em Geral; Material de Copa e Cozinha; Artigos de Higiene Pessoal; Material de Informática; Outros Materiais de Consumo); Outros Serviços de Terceiros – Pessoa Física (Manutenção e Conservação de Bens Imóveis; Locação de Imóveis; Serviços de Apoio Administrativo, Técnico e Operacional); Outros Serviços de Terceiro – Pessoa Jurídica (Serviços de Comunicação; Serviços de Energia Elétrica; Serviços de Água e Esgoto; Manutenção, Adaptação e Substituição de Bens Imóveis; Vale-Transporte; Locação de Imóveis); Equipamentos e Material Permanente (Mobiliário em Geral; Acervo em Geral; e Aparelhos e Equipamentos de Informática). No mesmo anexo cada item contém especificação (PARANÁ, 2008ab).

<sup>158</sup> O Convênio de Cooperação Técnica e Financeira foi prorrogado duas vezes em 2007 (para 31/12/2007 e 30/06/2008). Em 2009, a validade do Convênio foi prorrogada para 31/12/2011 e em 2010 o prazo de vigência do Convênio passou para 31/12/2012.

<sup>159</sup> De acordo com o relatório essas escolas estão “[...] localizadas em 15 grandes centros urbanos como é o caso de Curitiba, Ponta Grossa, Londrina, Maringá entre outros” (PARANÁ, 2010c, p. 96).

Educação, duas são mantidas por Prefeituras Municipais e duas são escolas que pertencem à rede estadual (PARANÁ, 2010c, p. 96).

Apesar do número de escolas para surdos ser bem menor do que o número de escolas especiais, dentre essas escolas, como pode ser observado, predomina-se, novamente, a oferta pela esfera privada.

A saber, em 2011, foi aprovada a Resolução nº 3.600, na qual, no art. 1, foi autorizada:

[...] a alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para **Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial**, com oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos – Fase I, e Educação Profissional/ Formação Inicial (PARANÁ, 2011, grifos do autor).

É importante esclarecer que essa troca de nomenclatura não parece trazer mudanças substanciais no funcionamento das escolas especiais, sendo que, as mesmas continuarão contando com os mesmos recursos, bem como, permanecerão no âmbito privado.

Denota-se que as ações empreendidas em prol das instituições conveniadas são importantes, pois institucionalizam os serviços prestados. Entretanto, o foco na formalização dessas instituições tem ocupado grande espaço das ações do Deein, o que pode ser avaliado como problemático. Afinal, entende-se, que as ações desse Deein deveriam estar, prioritariamente, focalizadas nas escolas públicas.

Ainda que nos documentos normativos paranaenses (PARANÁ, 2003; 2006b; 2009d)<sup>160</sup> tenha havido grande enfoque sobre a “educação inclusiva responsável”, é importante elucidar que nos mesmos também se expressou apoio à continuidade das instituições privadas sem fins lucrativos.

Por fim, é importante explicitar que, de acordo com Microdados do Censo Escolar disponibilizados pelo MEC/ Inep, em mais da metade dos períodos analisados, houve queda maior, no setor privado, no número de matrículas realizadas por alunos com deficiência no Paraná que no Brasil. Tendo em vista que o Paraná, no que tange às matrículas totais efetivadas no âmbito privado, apresentou queda menor que o Brasil em quase todos os grupos de análise, pode-se inferir que as instituições privadas sem fins lucrativos têm retido um grande

---

<sup>160</sup> Deliberação 02/2003; Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos; e Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, respectivamente.

número de alunos com deficiência. Assim, é importante que a grande atenção dispensada a essas instituições seja repensada nas normativas e ações paranaenses.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas direcionadas ao ensino médio e à educação especial, ao longo da história brasileira, tiveram marcas de descontinuidade que permeiam até hoje a conceituação/ concepção dessa etapa e modalidade de ensino.

Nesse sentido, o ensino médio esteve, historicamente, dividido entre oferecer uma educação profissional, com caráter de terminalidade, e/ou propedêutica, ou seja, voltada ao prosseguimento dos estudos. A educação especial, por sua vez, esteve muito próxima do âmbito filantrópico, condição que comprometeu seu caráter público.

Assim, a educação especial, no Período Imperial, nasceu arraigada à filantropia e desde antes da década de 1930, foi notada uma tênue expansão do ensino secundário profissional para os desfavorecidos e do propedêutico para a elite. Essas características perpassaram todo período histórico apresentado no primeiro capítulo.

Contudo, é preciso considerar avanços, como na década de 1950, quando ocorreram as primeiras iniciativas oficiais em prol da educação especial, com a realização das já citadas “campanhas”, sendo que ensino médio também teve a Lei de Equivalência aprovada nesse período. A publicação da LDB/61 possibilitou que ocorresse, ao menos do ponto de vista normativo, a equivalência entre as etapas de ensino, inclusive entre o ensino de nível médio profissional e propedêutico. Essa lei também demonstrou, pela primeira vez, uma preocupação mais objetiva com a educação especial.

Entretanto, somente com a aprovação da CF/88 ocorreram avanços mais significativos, sendo outorgada a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio” e a oferta de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino”. Recentemente, em 2009, com EC nº 59 outorgou-se a “gratuidade e obrigatoriedade” da educação básica.

Mas, o ensino médio, mesmo se tornando uma etapa da educação básica na LDB/96, careceu de uma conceituação/ concepção mais delineada. Esse quadro também é evidente nos textos normativos paranaenses, pois essa etapa de ensino só foi conceituada na Lei 4.978/64, que devido à data de publicação está obsoleta.

A educação especial, em âmbito nacional, na LDB/96, foi conceituada como uma “modalidade de educação escolar” a ser ofertada “preferencialmente na rede regular de ensino”. Apesar de constar no art. 60, Parágrafo Único dessa lei que “O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo”. Abriu-se precedente para que os apoios as instituições privadas sem fins lucrativos continuassem.

Com a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), a educação especial continuou se configurando como uma modalidade de ensino, e o termo “extraordinariamente” foi utilizado em detrimento do “preferencialmente” que consta na LDB/69. Todavia, foi com a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) que a educação especial se configurou como uma modalidade de ensino complementar ou suplementar, não sendo substitutiva. Entende-se que essa política dispôs orientações que, somadas ao Decreto nº 6.571 (2008b) e à Resolução nº 4 (BRASIL, 2009a), pleitearam a educação pública para os alunos com deficiência (foco desse estudo), altas habilidades/ superdotação e transtornos globais do desenvolvimento. Contudo, com a recente publicação do Decreto 7.611 (BRASIL, 2011b) retomou-se o termo “preferencialmente”.

No Paraná, mesmo com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), a educação especial nunca se configurou como uma modalidade não substitutiva. Na Deliberação nº 02/03 (PARANÁ, 2003), ela se caracterizou como uma modalidade de ensino. Nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (2006b) e na Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009) ela continuou se configurando como modalidade, contudo, adotou-se o conceito de “inclusão responsável”. Segundo esse conceito, há duas justificativas de natureza diferentes para a continuidade das instituições privadas sem fins lucrativos no Paraná: as especificidades de aprendizagem de um contingente restrito de alunos com deficiência e a falta de uma rede de apoio.

Quanto ao público da educação especial, os alunos contemplados sem equívocos, em âmbito nacional e estadual, são os que apresentam deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. Desde a publicação da LDB/ 96 qualquer aluno poderia valer-se do judiciário para cursar o ensino médio. Com a publicação, em 2009, da EC nº 59 aprovou-se a “gratuidade e obrigatoriedade” da educação básica com implementação até 2016. No Paraná, com a Deliberação nº 09 (PARANÁ, 2001) determinou-se que não pode haver impedimento de matrícula no ensino médio para alunos que cursaram ensino fundamental ou etapa correspondente.

Contudo, ao realizar uma análise dos Microdados do Censo Escolar (2007, 2008, 2009) disponibilizados pelo MEC/ Inep, desvelou-se que, nos grupos de dados analisados tanto em âmbito nacional quanto estadual, houve marcadamente maior queda nas matrículas de alunos com deficiência em relação ao total de matrículas efetivadas. Desvelando, talvez, que a falta de engajamento estatal para com os alunos com deficiência tem ocasionado descontinuidade nos estudos desses educandos.

As matrículas efetivadas no Paraná ainda demonstram um movimento mais excludente, pois apesar desse estado, ter uma queda menor no total de matrículas, quando consideradas as realizadas por alunos com deficiência, percebeu-se uma redução maior que em âmbito nacional.

Os Microdados nacionais e paranaenses também demonstraram que apesar das definições de acesso, poucos são os alunos com deficiência que chegam ao ensino médio. O positivo é que a queda no número de matrículas nessa etapa não tem sido tão acentuada. No entanto, dado o ínfimo número de alunos que acessam essa etapa, parece que o acesso a mesma tem sido ocasionado muito mais por esforço familiar e individual, do que por empenho estatal.

A fim de expressar como está se dando a continuidade nos estudos de alunos com deficiência no ensino médio, foi apresentada uma série de documentos normativos nacionais e estaduais que garantem os serviços de educação especial direcionados a esse alunado. Destaca-se que, no Paraná, não foram encontradas previsões que garantam atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência intelectual no ensino médio, sendo que foram aprovadas instruções que fixam o atendimento em sala de recursos apenas para os alunos matriculados no ensino fundamental.

Mesmo os serviços garantidos por previsões normativas têm deixado a desejar. Nesse sentido, estudos como o de Sudré (2007) e Barros (2008), realizados

no estado de São Paulo, demonstraram que há falta de tradutor/ intérprete de Libras/ Língua Portuguesa (Tils) em escolas de ensino médio que têm alunos surdos matriculados. Calvalcanti (2007), em pesquisa realizada em Natal/ Rio Grande do Norte, elucidou que há alunos com deficiência intelectual, matriculados no ensino médio que não contam com salas de recursos ou AEE. Dias (2004), em estudo realizado no Distrito Federal, e Sudré (2007) e Cruz (2011), em pesquisas realizadas no estado de São Paulo, demonstraram que algumas escolas que contam com atendimento especializado no período oposto atrelaram o mesmo ao reforço escolar. Dias (2004) e Cavalcanti (2007) também elucidaram que os alunos com deficiência intelectual denunciam a falta de metodologia e avaliação adequada nas salas regulares de ensino médio.

No Paraná, especificamente em Curitiba e Região Metropolitana, o estudo desenvolvido por Moreira e Tavares (2008) esclareceu que os alunos com NEE têm sido matriculados no ensino médio sem apoios pedagógicos necessários, havendo falta de Tils, de atendimento especializado no período oposto, metodologia adequada, dentre outros fatores.

Os Relatórios desenvolvidos pela gestão 2003-2010 da Seed/ PR, principalmente os divulgados pelo DEB e Deein, demonstraram que no Paraná a educação especial tem se aproximado insuficientemente da educação básica, pois, no relatório do DEB, apesar de haver menções de ações direcionadas a diversos contingentes específicos, não constam articulações com o Deein. Esse departamento, por sua vez, tem desenvolvido muitas ações em prol das instituições especializadas o que parece ter comprometido seu trabalho a favor dos serviços de educação especial complementares e suplementares.

A respeito dos serviços complementares direcionados aos alunos com deficiência, denotou-se que os mesmos têm ampliado, destacando-se, por exemplo, o Centro de Atendimento voltado aos alunos com surdocegueira que apresentou cobertura de 100% de atendimento no Paraná. Diga-se de passagem, que esse Centro, especificamente, não conta com textos normativos específicos.

Contudo, essas iniciativas têm deixado a desejar, indícios desse quadro é que os Caedf, em 2010, estavam em cerca de 21% dos municípios paranaenses e atendiam 19,35% dos alunos com deficiência física. Havia, no mesmo ano, apenas 273 Caes para 399 municípios. Quanto à oferta de Tils, consta no próprio relatório, que essa não era suficiente. Em 2010, os 228 Caedv estavam localizados em

aproximadamente 47% dos municípios do Paraná e apenas 68,8% dos alunos com deficiência visual eram atendidos nesses. Assim há muitos desafios para oportunizar esses serviços aos alunos com deficiência.

Os alunos com deficiência intelectual matriculados no ensino médio, de acordo com o que (não) consta nos textos normativos e no relatório do Deein, não recebem atendimento específico. Como já foi mencionado, de acordo com os Microdados do MEC/ Inep, em 2010, havia 624 alunos com deficiência mental matriculados no ensino médio e 55 no ensino médio integrado, assim, considera-se que essa falta de atendimento é bastante preocupante.

As políticas de ensino médio no Paraná também têm deixado a desejar, assim apesar do Ensino Médio em Blocos de Disciplinas Semestrais se configurar como uma tentativa de diminuir os índices de evasão e reprovação, bem como garantir a permanência do alunado nessa etapa de ensino, pelo o que consta nos documentos normativos analisados, as definições expressas estão bastante aquém de uma discussão que realmente paute pela permanência do alunado nessa etapa de ensino.

A literatura desta área ainda tem apontado grande defasagem nessa etapa de ensino, que se expressa até mesmo no desafio da formulação de uma identidade mais delineada para essa etapa. Autoras, como Kuenzer (2000) e Krawczyk (2008) propõem a superação do dualismo dessa fase de ensino, afirmando a necessidade do trabalho como princípio educativo.

De acordo com Krawczyk (2008), é consensual entre os pesquisadores, que o ensino médio é a etapa de ensino que provoca os debates mais controversos na educação básica. A autora também explicita que as debilidades nessa etapa de ensino se devem, principalmente, à presença de um projeto de democratização tardia.

Zibas (2005a), Abramovay e Castro (2003) apontam que a implementação de políticas no ensino médio tem ocorrido sem uma discussão com a base escolar. E Krawczyk (2008) lembra que as debilidades se tornam ainda mais graves quando se considera o ensino médio noturno, observando que vários estudos têm apontado as discrepâncias na estrutura, conteúdos e dinâmica pedagógica e de gestão entre ensino médio diurno e noturno.



Do mais, gostaríamos<sup>161</sup> de expor aqui que foi bastante extenuante para uma pesquisadora inexperiente trabalhar com um tema tão pouco pesquisado, sendo que somente uma dissertação (CRUZ, 2011) e um artigo (MOREIRA; TAVARES, 2011) apresentaram estudos que consideraram as políticas voltadas aos alunos com deficiência matriculados no ensino médio.

Também convém elucidar as dificuldades que tivemos para trabalhar com os Microdados do MEC/ Inep. Em primeiro lugar porque eles deveriam estar dispostos para *download* no próprio *site* do Inep, entretanto encontravam-se corrompidos<sup>162</sup>. Assim, para acessá-los, foi preciso solicitá-los diversas vezes à equipe responsável, problema esse reportado ao administrador do *site* e corrigido em fevereiro desse ano. Além disso, foi preciso dispor um longo tempo para extrairmos os dados necessários utilizando o *software* SPSS<sup>163</sup>.

Cabe elucidar um último entrave, ao ocorrer a mudança de gestão na Seed (de 2010 para 2011), o *site* dessa Secretaria foi reformulado, sendo que foram retirados vários textos normativos do mesmo, o que ocasionou uma perda significativa de tempo para solicitar esses documentos ao pessoal da Secretaria. Além disso, os poucos documentos históricos foram arduamente encontrados, pois a biblioteca da Seed foi fechada, o que fez com que tivéssemos que buscá-los com diferentes gestores.

Com esses desafios e, sobretudo com desafio pessoal de desenvolver esse trabalho, para não concluir concluindo, acreditamos que um passo importante foi dado, mas que ainda há muito a pesquisar sobre os alunos com deficiência matriculados no ensino médio, bem como, sobre as políticas voltadas a esses estudantes.

---

<sup>161</sup> Nesse momento iremos expor nossas considerações particulares sobre o estudo realizado.

<sup>162</sup> Ou seja, o *download* findava sem o arquivo estar completo.

<sup>163</sup> Disponível em: <<http://www-01.ibm.com/software/analytics/spss/>>.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Ensino Médio: Múltiplas Vozes**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&c\\_o\\_obra=14748](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&c_o_obra=14748)>. Acesso em 27/07/2011.
- ALCOBA, Susie de A. C. **Estranhos no ninho: a inclusão de alunos com deficiência na Unicamp**. 2008. 140f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000441387>>. Acesso em: 26/01/2011.
- ALMEIDA, Dulce Barros de. **Da Educação Especial à Educação Inclusiva? A proposta de “inclusão escolar” da rede estadual de Goiás no município de Goiânia**. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt15671int.rtf>>. Acesso em: 02/09/2011.
- ALMEIDA, Maria A.; CASTRO, Sabrina F. As Instituições de Ensino Superior Diante da Inclusão: processos seletivos e matrículas. In: MARTINS, L. de A. R. (org.) [et al.]. **Práticas Inclusivas no Sistema de Ensino e em Outros contextos**. Natal: EDUFRN, 2009
- ANSAY, Noemi N. **A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior**. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009. Disponível em: <[http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09\\_ansay.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09_ansay.pdf)>. Acesso em 18/06/2011.
- APPLE, Michael W. Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas baratas. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Escola Básica na virada do século: Cultura, Política e Currículo**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Documento: Por um plano nacional de educação (2011-2020) como política de estado**. 2011.

BAPTISTA, Claudio R.; CHRISTOFARI, Ana Carolina; ANDRADE, Simone G. Movimentos, expectativas e tendências: inclusão escolar no ensino municipal de Porto Alegre. **ANPED**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT15-3166--Int.pdf>>. Acesso em: 13/04/2009.

BARROS, Wanda Maria Braga. **O trabalho Pedagógico no EM, na rede pública estadual paulista**: desafios à inclusão dos alunos com deficiência. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2008. Disponível em: [http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=441](http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=441). Acesso em 18/04/2011.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

\_\_\_\_\_. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: Secretaria de Educação Especial (SEESP)/Ministério da Educação (MEC), 2002. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=27417](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=27417)>. Acesso em 26/02/2011.

BRUNO, Marilda M. G. **A política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas. Trabalho apresentado na 33ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6071--Int.pdf>>. Acesso em: 12/08/2011.

CAIADO, Katia Regina M. **O aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. 2003. Disponível em: <<http://deficienciavisual.com.sapo.pt/txt-alunodeficientevisualestola.htm#5b>>. Acesso em 13/01/2012.

CAIADO; Katia Regina M.; LAPLANE, Adriana L. F. de. Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, uma análise a partir da visão de gestores de um município pólo. **31ª Reunião da ANPED**, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT15-4065--Int.pdf>>. Acesso em 13/06/2011.

CANZIANI, Maria de Lourdes B. **Educação especial**: visão de um processo dinâmico e integrado. Curitiba: Editora Universitária Champagnat da Universidade Católica do Paraná, 1985.

CARDOSO, Mirian Limoeiro. **O mito do método**. Disponível em: <[http://br.geocities.com/marilis\\_almeida/Mito.doc](http://br.geocities.com/marilis_almeida/Mito.doc)>. Boletim Carioca de Geografia. Acesso em 10/08/2009. Ano XXV, 1976.

CARVALHO, Rosita Edler. **A Nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

CASTANHO, Denise M. **Políticas para Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: Um Estudo de Caso em Instituições de Ensino Superior de Santa Maria - RS**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2007.

CAVALCANTI, Ana Maria Leite. **A inclusão do aluno com deficiência mental no ensino médio: um estudo de caso**. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2007. Disponível em: [http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1529](http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1529). Acesso em 13/06/2010.

CHACON, Miguel C. M. **Formação de recursos humanos em educação especial: respostas das universidades à recomendação da portaria ministerial nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994**. 2001. Tese (Doutorado em educação) — Universidade Estadual Paulista.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Construindo o sistema Nacional articulado de Educação, diretrizes e estratégias de ação**. Documento final. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf)>. Acesso em 04/01/2012.

CRUZ, Rosângela A. S. da. **Ensino médio no estado de São Paulo: desafios na escolarização de alunos com deficiência**. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências Humanas). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2011.

DIAS, Sueli de Souza. **O sujeito por trás do rótulo: Significações de si em narrativas de estudantes de ensino médio com indicação de deficiência mental**. 209 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

DORZIAT, Ana. Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação? **26ª Reunião Anual da ANPEd**. Disponível em: <

<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/anadorziat.rtf>>. Acesso em 20/08/2010.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa; PARDAL, Luís; VENTURA; Alexandre; DIAS, Carlos. **Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal**: raízes históricas e panorama atual. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, Júlio Romero. A nova LDB e as necessidades educacionais especiais. **Cad. CEDES** [online]. 1998, vol.19, n.46, pp. 7-15. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000300002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000300002&script=sci_arttext)>. Acesso em 19/12/2011.

\_\_\_\_\_. **Políticas educacionais e educação especial**. 23ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2000. Disponível em: <<http://168.96.200.17/ar/libros/anped/TE15.PDF>>. Acesso em: 02/08/2011.

\_\_\_\_\_. **Políticas Regionais de Educação Especial no Brasil**. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da Anped. Poços de Caldas, 2003. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/tegt15.doc>>. Acesso em: 02/09/2011.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise do campo da educação especial brasileira. 227f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

\_\_\_\_\_. **Políticas de inclusão e currículo: transformação ou adaptação da escola?** Trabalho apresentado no XIV ENDIPE, p. 582-594, 2008.

GLAT, Rosana; FONTES, Rejane de Souza; PLETSCHE, Márcia Denise. **Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino**. Disponível em: [http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros\\_artigos/pdf/unigranrio.pdf](http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/unigranrio.pdf). Acesso em 01/09/2011.

GÓES, Ricardo Schers de. **O direito à educação**: um estudo sobre as políticas de educação especial no Brasil (1974/2008). 65 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

GOMES, Claudia; BARBOSA, Altemir José G. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 1, 2006. Disponível em: <

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382006000100007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382006000100007)>. Acesso em 01/09/2009.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira. 2010.

Disponível em:

<[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS\\_2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS_2010.pdf)>. Acesso em: 18/11/12.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. 2ª edição. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1992.

KASSAR, Mônica de C. Magalhães. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cadernos CEDES** [online], v.19, n. 46, p. 16-28, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300003)>. Acesso em: 29/09/2012

KIM, Richard P. P. Direito subjetivo à educação infantil e responsabilidade pública. **CONPEDI** – Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito.

Disponível em:

<http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/Anais/Richard%20P.%20Pae%20Kim.pdf> f. Acesso em: 19/01/2012.

KUENZER, Acacia Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educ. Soc.** [online]. Vol.21, n.70, p. 15-39, 2000. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 31/07/2011.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos

Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com

Deficiência, 2010. 473p. : il. 28X24 cm. Disponível em: <

<http://www.direitoshumanos.gov.br/pessoas-com-deficiencia-1/publicacoes/ultimas-publicacoes/arquivos/livro/doc.doc>>. Acesso em 15/07/2011.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman e PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.**[online]. Vol. 31, n.112, p. 919-938, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/14.pdf>>. Acesso em 15/12/2011.

LEITE, Zinole Helena M. **Inclusão escolar de alunos com deficiência mental no ensino fundamental:** entre o possível e o desejável. Dissertação (Mestrado em

Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2006. Disponível em: <  
[http://www.tedebc.ufma.br/tde\\_arquivos/11/TDE-2007-09-06T213627Z-14/Publico/Zinole%20Leite.pdf](http://www.tedebc.ufma.br/tde_arquivos/11/TDE-2007-09-06T213627Z-14/Publico/Zinole%20Leite.pdf)>. Acesso em: 15/12/2011.

LOPES, Erondi. **Políticas públicas de educação**: o ensino médio no Paraná no período de 1996-2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2007. Disponível em: <  
[http://www.biblioteca.pucpr.br/tede//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=825](http://www.biblioteca.pucpr.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=825)>. Acesso em 28/11/2011.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MELLETTI, Silvia Márcia F. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino no município de Londrina. **32ª Reunião Anual da ANPEd**. Disponível em: <  
<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT15-5924--Int.pdf> >. Acesso em: 22/06/2010.

MULLER, Pierre; SUREL, Yes. **A análise das políticas públicas**. Tradução de Azeir Bavaresco e Auceu R. Ferraro. Pelotas: Educat, 2002.

MOREIRA, Laura Ceretta. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais**: das ações institucionais às práticas pedagógicas. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MOREIRA, Laura Ceretta; TAVARES, Tais Moura. O aluno com necessidades educacionais especiais do ensino médio no Município de Curitiba: indicativos iniciais para as políticas públicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles. **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PELLEGRINI, Cleonice M. de. **Ingresso, acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio grande do Sul, 2006.

PEREIRA, Marilú M. **Inclusão e Universidade: Análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

Disponível em: < <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/14671> >. Acesso em 02/09/2011.

PINTO, José Marcelino Rezende. O ensino médio. *In*: OLIVEIRA, Romoaldo P.; ADRIÃO, Theresa [Orgs.]. **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002.

PINTO, José Marcelino Rezende; ALVES, Thiago. O impacto financeiro da ampliação da obrigatoriedade escolar no contexto do Fundeb. **Educação & Realidade**, Porto alegre, v. 36, n. 2, p. 605-624, mais/ago. 2011. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15128/12931> >. Acesso em 07/12/2011.

RIBEIRO, Maria L. Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar (18ª edição). Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ROMERO, Ana Paula Hamrski; NOMA, Amélia Kimiko. A educação especial no Brasil: breve história das políticas. **Anais da V Jornada do HISTEDBR**. Campinas, 2005. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada5/TRABALHOS/GT6 E ESPECIAL/1/601.PDF](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada5/TRABALHOS/GT6_E_ESPECIAL/1/601.PDF). Acesso em 25/05/2011.

SÁ, Nídia Limeira. Os Estudos Surdos. *In*: \_\_\_\_\_. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006. Disponível em: [www.eusurdo.ufba.br/arquivos/estudos\\_surdos\\_feneis.doc](http://www.eusurdo.ufba.br/arquivos/estudos_surdos_feneis.doc). Acesso em: 28/07/2010.

SARDAGNA, Helena V. **Educação para todos**: uma política no mundo global. Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo, 2009. Disponível em: <<http://www.liberato.com.br/upload/arquivos/0131010717390616.pdf>>. Acesso em 28/07/2009.

SHIROMA, Eneida Oto ; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva (Florianópolis)**, Florianópolis, v. 23, n. n.2, p. 427-446, 2005.

SOUZA, Sandra Z. L.; PRIETO, Rosângela G. A educação especial. *In*: OLIVEIRA, Romoaldo P.; ADRIÃO, Theresa [Orgs.]. **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002.



SUDRÉ, Elaine Candido. **O ensino-aprendizagem de alunos Surdos no Ensino Médio em classe de ensino regular**. 198 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: [http://www.sapientia.pucsp.br//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=8234](http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8234). Acesso em 01/02/2011.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Leis de reforma da educação no Brasil: Império e República: Volume 1**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Leis de reforma da educação no Brasil: Império e República: Volume 2**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008b.

ZIBAS, Dagmar M. L.. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2005a, n.28, pp. 24-36. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782005000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 31/07/2011.

\_\_\_\_\_. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educ. Soc.** [online]. 2005b, vol.26, n.92, pp. 1067-1086. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?+script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000300016&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?+script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300016&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em 20/07/2011.

## DOCUMENTOS NACIONAIS

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824). **Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Rio de Janeiro, RJ, mar. 1824. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm). Acesso em 15/10/2011.

\_\_\_\_\_. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891). **Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Rio de Janeiro, RJ, fev. 1891. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm). Acesso em 15/10/2011.

\_\_\_\_\_. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de Julho de 1934). **Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Rio de Janeiro, RJ, jul. 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm). Acesso em 15/10/2011.

\_\_\_\_\_. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de Novembro de 1937). **Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Rio de Janeiro, RJ, nov. 1937. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm). Acesso em 15/10/2011.

\_\_\_\_\_. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de Setembro de 1946). **Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Rio de Janeiro, RJ, set. 1946. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). Acesso em 15/10/2011.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024 de 20 de Dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em 18/01/2011.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. **Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília, DF, 24 jan. 1967. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm). Acesso em 15/10/2011.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, agosto 1967. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em 25/05/2011.

\_\_\_\_\_. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Senado Federal; Subsecretarias de Informações**, Brasília, DF, out. 1982. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/7\\_Gov\\_Militar/lei%207.044-1982%20reforma%20da%20lei%205692-71.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/lei%207.044-1982%20reforma%20da%20lei%205692-71.htm). Acesso em 06/12/2011.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm). Acesso em 28/05/2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial: livro 1/MEC/SEESP. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, 20 dez. 1996a. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 28/05/2011.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de Setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições. **Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, set. 1996b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm#art2](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm#art2). Acesso em 15/05/2011.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, abril, 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm). Acesso em 15/03/2011.

\_\_\_\_\_. CNE. CEB. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Portal do MEC**. Brasília, DF, 26 jun. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>. Acesso em 02/07/2011.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, 09 jan. 2001a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em 15/06/2011.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Brasília: MEC/SEESP**, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em 24/05/2011.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.463 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, abril, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em 15/06/2011.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, 23 jul. 2004a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em 12/01/2012. Acesso em 15/03/2011.

\_\_\_\_\_. Decreto 5.296 de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, 02 dez. 2004b. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm) >. Acesso em 15/03/2011.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, dez. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em 15/06/2011.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

**Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, fevereiro, 2006.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm). Acesso em 09/01/2012.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, nov., 2007a. Disponível em: <

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm)>.

Acesso em: 09/10/2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 2007b.

Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee\\_da.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf)>. Acesso em 09/01/2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Censo Escolar 2007**. Brasília, DF, 2007c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>.

Acesso em 21/12/2011.

\_\_\_\_\_. Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008a. **Portal do MEC**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em 28/05/2011.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, set, 2008b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)>. Acesso em 01/06/2011.

\_\_\_\_\_. MEC. CNE. Resolução nº 4, de 02 de Outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Portal MEC**, Brasília, DF, out. 2009a. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em 25/07/2011

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009. Altera o Inciso II do art. 4º e o Inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. **Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, 27 out. 2009b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm)>. Acesso em 07/12/2011.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, 11 nov. 2009c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso em 01/06/2011

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei nº 8.035. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. **Câmara dos Deputados**. 2010. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>>. Acesso em: 01/02/2012.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.480 de 16 de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. **Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, maio, 2011a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm)>. Acesso em 01/06/2011.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, nov., 2011b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em 01/12/2011.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. **Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, nov., 2011c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm)>. Acesso em 01/12/2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar: Caderno de Instruções. Brasília, DF, maio, 2011d.

## DOCUMENTOS ESTADUAIS

PARANÁ. Lei nº 4.978 de 5/12/64. Estabelece o sistema estadual de ensino. **Conselho Estadual de Educação**. Curitiba, PR, 05 dez 1964. Disponível em: <[http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/lei\\_do\\_sistema.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/lei_do_sistema.pdf)>. Acesso em 10/01/2012.

\_\_\_\_\_. Deliberação nº 020/86. Assunto: Normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino. **Câmara de Legislação e Normas**. Curitiba, PR, 21 nov. 1986.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Decreto 1.102. Dispõe sobre o Regulamento da Secretaria de Estado da Educação – SEED. **Secretaria de Estado da Educação**. Curitiba, PR, 9 ago. 1987.

\_\_\_\_\_. Constituição Estadual do Estado do Paraná. **Casa Civil**. Sistema Estadual de Legislação. Curitiba, PR, 05 out. 1989. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=iniciarProcesso&tipoAto=10&retira>. Acesso em 14/07/2011.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.032. Data de 29 de dezembro de 1994. Dispõe que o órgão instituído pela Lei nº 4978, de 05/12/69, Art. 71, fica acrescido de 02 membros, conforme especifica. **Conselho Estadual de Educação**. Curitiba, PR, 29 dez. 1994. Disponível em: < [http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/lei\\_do\\_sistema.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/lei_do_sistema.pdf) >. Acesso em 15/12/2011.

\_\_\_\_\_. Deliberação 005/97. Estabelece nova redação ao Parágrafo 1º, do Artigo 34 da Deliberação 020 de 1986. **Secretaria de Estado da Educação**. Curitiba, PR, 05 maio 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Especial: Educação para todos**. Curitiba, 1998a.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.095 – 11/03/98. Reconhece oficialmente, pelo Estado do Paraná, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente. **Secretaria de Estado da Educação**. Curitiba, PR, 11 mar. 1998b. Disponível em: < [http://www.diaadia.pr.gov.br/deein/arquivos/File/le\\_Lei12095.PDF](http://www.diaadia.pr.gov.br/deein/arquivos/File/le_Lei12095.PDF) >. Acesso em 14/07/2011.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.551. Data de 20 de abril de 1999. Altera o § 2º, do art. 71, da Lei nº 4.978, de 5 de dezembro de 1964. **Conselho Estadual de Educação**. Curitiba,



PR, 20 abril 1999a. Disponível em: <  
[http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/lei\\_do\\_sistema.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/lei_do_sistema.pdf)>. Acesso em  
 15/12/2011.

\_\_\_\_\_. Deliberação nº 007/99. Normas Gerais para Avaliação do Aproveitamento Escolar, Recuperação de Estudos e Promoção de Alunos, do Sistema Estadual de Ensino, em Nível do Ensino Fundamental e Médio. **Conselho Estadual de Educação**. Curitiba, PR, 09 abril 1999b. Disponível em: <  
<http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/bb7cccb67074826503256f4800653a4b/b15be00846f01f20032569f1004972fb?OpenDocument>>. Acesso em  
 15/12/2011.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.904. Data 31 de julho de 2000. Autoriza o Poder Executivo a incluir 02 membros no Conselho Estadual de Educação, conforme especifica. **Conselho Estadual de Educação**. Curitiba, PR, 31 jul. 2000a. Disponível em: <  
[http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/lei\\_do\\_sistema.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/lei_do_sistema.pdf)>. Acesso em  
 15/12/2011.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 07 à Constituição do Estado do Paraná. **Casa Civil**. Sistema Estadual de Educação. Curitiba, PR, 24 Abril 2000b. Disponível em:  
<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=10813&codItemAto=114215>. Acesso em 14/07/2011.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 09/01. : Matrícula de ingresso, por transferência e em regime de progressão parcial; o aproveitamento de estudos; a classificação e a reclassificação; as adaptações; a revalidação e equivalência de estudos feitos no exterior e regularização de vida escolar em estabelecimentos que ofertem Ensino Fundamental e Médio nas suas diferentes modalidades. **Conselho Estadual de Educação**. Curitiba, PR, 11 set. 2001. Disponível em: <  
[http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/d028154429fbb40203256ae9004d7094/\\$FILE/j8himoqb2clp631u6dsg30e9d68o30c8.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/d028154429fbb40203256ae9004d7094/$FILE/j8himoqb2clp631u6dsg30e9d68o30c8.pdf)>. Acesso em 15/12/2011.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.797. Em atendimento à Lei nº 12.904/00 dispõe sobre preenchimento de vagas no Conselho Estadual de Educação. **Conselho Estadual de Educação**. Curitiba, PR, 10 set. 2002. Disponível em: <  
[http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/lei\\_do\\_sistema.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/lei_do_sistema.pdf)>. Acesso em  
 15/12/2011.

\_\_\_\_\_. Deliberação nº 02/03. Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no

Sistema de Ensino do Estado do Paraná. **Secretaria de Estado da Educação**. Curitiba, PR, 02 jun. 2003. Disponível em: <  
<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao022003.pdf>>.  
Acesso em 15/12/2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Instrução nº 01/04. Estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio Permanente em Sala de Aula para atuar no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. **Secretaria de Estado da Educação**. Curitiba, PR, 07 maio 2004a. Disponível em:  
<<http://www.diaadia.pr.gov.br/deein/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=27>>.  
Acesso em 20/07/2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Instrução nº 02/04. Estabelece critérios para o funcionamento do Centro de Atendimento Especializado – área da deficiência física, no ensino regular. **Secretaria de Estado da Educação**. Curitiba, PR, 07 maio 2004b. Disponível em:  
<http://www.diaadia.pr.gov.br/deein/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=27>.  
Acesso em 20/07/2011.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 06/06. Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia na Matriz Curricular do Ensino Médio nas Instituições do Sistema de Ensino do Paraná. **Conselho Estadual de Educação**. Paraná, 10 nov. 2006a. Disponível em:  
<<http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/85dfb79378c6b63b832572340057cb70?OpenDocument>>. Acesso em 20/12/2011.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos**. 2006b. Disponível em:  
[http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/dce\\_ed\\_especial\(1\).pdf](http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/dce_ed_especial(1).pdf). Acesso em 14/07/2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Diretoria de Administração Escolar. Coordenação de Documentação Escolar. Instrução nº 12/07. Normatiza o registro de disciplinas Filosofia e Sociologia nos Históricos Escolares do Ensino Médio. **Secretaria de Estado da Educação**. Curitiba-PR, 03 out. 2007. Disponível em: <  
<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao122007.pdf>>.  
Acesso em 20/01/2012.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 03/08. Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia na Matriz Curricular do Ensino Médio nas instituições do Sistema de Ensino do Paraná. **Conselho Estadual de Educação**.

Paraná, 07 nov. 2008a. Disponível em: <

[http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/16c21aa49b88065e832574ff006308e2/\\$FILE/Deliberacao%2003-08.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/16c21aa49b88065e832574ff006308e2/$FILE/Deliberacao%2003-08.pdf)>.

Acesso em 20/01/2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 16.012/2008. Dá nova redação ao artigo 73, da Lei nº 4.978/ 1964, conforme especifica e adota outras providências. **Conselho Estadual de Educação**. Curitiba, PR, 17 dez. 2008b. Disponível em: <

[http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/lei\\_do\\_sistema.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/lei_do_sistema.pdf)>. Acesso em 15/12/2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Instrução nº 021/2008. Estabelece procedimentos para a organização por Blocos de Disciplinas Semestrais no Ensino Médio. **Secretaria de Estado da Educação**. Curitiba, PR, 08 dez 2008c. Disponível em:

<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao212008.PDF>>. Acesso em 23/09/2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 5590/2008 – GS/SEED. Sobre a organização e Matriz Curricular do Ensino Médio Regular. **Secretaria de Estado da Educação**. Curitiba, PR, 02 dez. 2008d. Disponível em: <

<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resolucoes/resolucao55902008.pdf>>. Acesso em 12/12/2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Arte. **Secretaria de Estado da Educação**. Curitiba, PR, 2008e. Disponível em:

<<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>>. Acesso em 16/01/2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Filosofia. **Secretaria de Estado da Educação**. Curitiba, PR, 2008f. Disponível em:

<<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>>. Acesso em 16/01/2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Geografia. **Secretaria de Estado da Educação**. Curitiba, PR, 2008f. Disponível em:

<<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>>. Acesso em 16/01/2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Matemática. **Secretaria de Estado da Educação**. Curitiba, PR, 2008h. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>>. Acesso em 16/01/2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Biologia. **Secretaria de Estado da Educação**. Curitiba, PR, 2008i. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>>. Acesso em 16/01/2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Educação Física. **Secretaria de Estado da Educação**. Curitiba, PR, 2008j. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>>. Acesso em 16/01/2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Física. **Secretaria de Estado da Educação**. Curitiba, PR, 2008l. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>>. Acesso em 16/01/2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. Diretrizes Curriculares da Educação Básica - História. **Secretaria de Estado da Educação**. Curitiba, PR, 2008m. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>>. Acesso em 16/01/2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Ciências. **Secretaria de Estado da Educação**. Curitiba, PR, 2008n. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>>. Acesso em 16/01/2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna. **Secretaria de Estado da Educação**. Curitiba, PR, 2008o. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>>. Acesso em 16/01/2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Química. **Secretaria de Estado da Educação**. Curitiba, PR, 2008p. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>>. Acesso em 16/01/2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Ensino Religioso. **Secretaria de Estado da Educação**. Curitiba, PR, 2008q. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>>. Acesso em 16/01/2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa. **Secretaria de Estado da Educação**. Curitiba, PR, 2008r. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>>. Acesso em 16/01/2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Sociologia. **Secretaria de Estado da Educação**. Curitiba, PR, 2008s. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>>. Acesso em 16/01/2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Instrução nº 013/08. Estabelece critérios para o funcionamento da sala de recursos para o Ensino Fundamental – séries finais, na área da Deficiência Mental/ Intelectual e / ou Transtornos Funcionais Específicos. **Secretaria de Estado da Educação**. Curitiba, PR, 29 agosto 2008t. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao132008sued.pdf>>. Acesso em 20/07/2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Instrução nº 015/08. Estabelece critérios para o funcionamento da sala de recursos para o ensino fundamental – séries iniciais, na área da Deficiência Mental/ Intelectual e / ou Transtornos Funcionais Específicos. **Secretaria de Estado da Educação**. Curitiba, PR, set. 2008u. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/deein/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=27>>. Acesso em 20/07/2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Instrução nº 011/2008 – SUED/SEED. Estabelece critérios para o funcionamento da sala de recursos das séries iniciais do Ensino Fundamental na Área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento. **Secretaria de Estado da Educação**. Curitiba, PR, 22

ago. 2008v. Disponível em: <  
<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao112008.pdf>>.  
 Acesso em 20/12/2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Instrução nº 012/2008 – SUED/SEED. Estabelece critérios para o funcionamento da sala de recursos das séries finais do Ensino Fundamental na Área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento. **Secretaria de Estado da Educação**. Curitiba, PR, 22 ago. 2008w. Disponível em:  
 <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao122008.pdf>>.  
 Acesso em 20/12/2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Instrução nº 010/2008 – SUED/SEED. Estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio em Sala de Aula para atuar com alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. **Secretaria de Estado da Educação**. Curitiba, PR, 22 ago. 2008x. Disponível em: <  
<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao102008sued.pdf>>.  
 Acesso em 20/01/2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Instrução nº 016/2008 – SUED/SEED. Estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos, na Área de Altas Habilidades/ Superdotação, para a Educação Básica. **Secretaria de Estado da Educação**. Curitiba, PR, 01 set. 2008y. Disponível em: <  
<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao162008.PDF>>.  
 Acesso em 11/11/2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Instrução nº 002/08. Estabelece critérios para o funcionamento do centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez – CAES, serviço de apoio especializado, no ensino regular. **Secretaria de Estado da Educação**. Curitiba, PR, 10 março 2008z. Disponível em:<  
<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao022008sued.pdf>>.  
 Acesso em 20/12/2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Instrução nº 008/08. Estabelece as normas para a atuação do profissional tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras/ Língua Portuguesa – TILS nos Estabelecimentos de Ensino da rede pública estadual. **Secretaria de Estado da Educação**. Curitiba, PR, 29 jul. 2008aa. Disponível em:<  
<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao082008.pdf>>.  
 Acesso em 20/07/2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Resolução 3616/2008. Regular os procedimentos para celebração de Convênio de Cooperação Técnica e Financeira entre a Secretaria de Estado da Educação do Paraná e as Entidades Mantenedoras que ofertam Educação Básica mediante os serviços especializados na modalidade de Educação Especial. **Secretaria de Estado da Educação**. Curitiba, PR, 31 jul. 2008ab. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resolucoes/resolucao36162008.pdf>>. Acesso em 29/01/2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Instrução nº 004/2009. Matéria que regimenta o Ensino Médio Organizado por Blocos de Disciplinas Semestrais. **Secretaria de Estado da Educação**. Curitiba, PR, 29 maio 2009a. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao042009.pdf>>. Acesso em 06/01/2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Instrução nº 011/2009-SUED/SEED. **Secretaria de Estado da Educação**. Curitiba, PR, 16 out. 2009b. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao112009.pdf>>. Acesso em 04/01/2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Superintendência de Desenvolvimento Educacional. Diretoria de Administração Escolar. Instrução Conjunta nº 01/09 – SEED/SUED/DAE. Institui o processo de matrícula por transferência do Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais para o Ensino Médio Anual e vice-versa. **Secretaria Estadual de Educação**. Curitiba, PR, 17 nov 2009c. Disponível em: <[www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/SDE/InstrucaoConjunta01-09-SEED-SUED-DAE.doc+instrução+conjunta+nº+01/09](http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/SDE/InstrucaoConjunta01-09-SEED-SUED-DAE.doc+instrução+conjunta+nº+01/09)>. Acesso em 15/01/2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. **Secretaria de Estado da Educação**. Curitiba, PR, 2009d. Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/1politicaseமானapedfev2010.pdf>>. Acesso em 29/09/2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Relatório do Departamento de Educação Básica: Gestão 2007 a 2010**. Volume 01. Curitiba, 2010a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Relatório do Departamento de Educação Básica: Gestão 2007 a 2010**. Volume 02. Curitiba, 2010b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. **Educação Especial e Inclusão Educacional – oito anos de gestão: 2003-2010**. Curitiba, 2010c.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação e Trabalho. **Relatório do Departamento de Educação e Trabalho: Gestão 2007 a 2010**. Curitiba, 2010d.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Departamento da Diversidade. **Relatório do Departamento da Diversidade: Gestão 2007 a 2010**. Curitiba, 2010e.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. **Relatório da Diretoria de Tecnologias Educacionais: Gestão 2007 a 2010**. Curitiba, 2010f.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. **Relatório da Diretoria de Políticas e Programas Educacionais: Gestão 2007 a 2010**. Curitiba, 2010g.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Instrução nº 020/2010 – SUED/SEED. Orientações para a organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Visual. **Secretaria de Estado da Educação**. Curitiba, PR, 2010h. Disponível em: < <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao202010.pdf>>. Acesso em 03/01/2012.